

REPRESENTASJONER AV RELIGION

En kvalitativ undersøkelse av lærere og elevers perspektiver og oppfatninger av religions- og livssynsundervisningen ved to steinerskoler i Norge



Masteroppgave i religionsvitenskap

Institutt for AHKR

Universitetet i Bergen

Våren 2015

Silje Storviken

Forord

Det å skrive masteroppgave har vært lærerikt, utfordrende, morsomt og spennende. Det har vært mange bølgedaler, og det er mange som må takkes.

Aller først vil jeg rette en stor takk til steinerskolene og informantene som tok meg så godt imot og bidro med verdifull informasjon og innsikt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Gjennom prosessen har jeg fått god og verdifull hjelp av min veileder Marie von der Lippe. Tusen takk for din entusiasme, støtte og at du alltid har vært tilgjengelig for spørsmål. Dine innspill har vært gull verdt!

Jeg vil takke familie, venner, kolleger og kjæreste som jeg har kunnet snakke med for å lufte både frustrasjon og glede. Takk til Hildegunn, Siri og Lars som velvillig har lest korrektur og kommet med innspill til teksten.

Jeg må rette en stor takk til lesesalsmiljøet, spesielt til mine medstudenter på religionsvitenskap gjennom to flotte år: Kjersti, Armin, Aina, Nora og Siw-Anita. Uten dere hadde masterhverdagen blitt grå, men dere gjorde den fargerik.

Takk!

Bergen, mai 2015.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Forskningshistorie	2
1.2 Prosjektets struktur	4
Kapittel 2: Historisk bakgrunn	5
2.1 Rudolf Steiner.....	5
2.1.1 Teosofi og antroposofi.....	5
2.2 Antroposofi i Norge.....	7
2.3 Steinerpedagogikk	8
2.4 Oppsummering	9
Kapittel 3: Et historisk tilbakeblikk på steinerskolen.....	10
3.1 Steinerskolen i Stuttgart	10
3.2 Steinerskolen i Norge	11
3.2.1 Steinerskoleforbundet.....	12
3.3 Steinerpedagogisk praksis	12
3.4 Oppsummering	13
Kapittel 4: Metode og materiale.....	15
4.1 Kvalitative metoder	15
4.1.2 Utfordringer og etikk.....	16
4.2 Utvalget	16
4.2.1 Anonymisering	18
4.2.2 Informantene	19
4.2.3 Presentasjon av skolene.....	19
4.3 Deltagende observasjon.....	21
4.3.1 Portåpner	22
4.3.2 Aspekter ved deltagende observasjon.....	22
4.4 Min rolle i deltagende observasjon.....	23
4.4.1 Klasserommet	23
4.5 Semistrukturert intervju.....	24
4.5.1 Intervjuguide	24
4.5.2 Intervjukonteksten	25
4.6 Koding og kategorisering	26
4.7 Oppsummering	27

Kapittel 5: Teori	28
5.1 Representasjon av religion	28
5.1.2 Forståelseshorisont og kunnskap	29
5.2 Representasjon av religion i religionsundervisning.....	30
5.2.1 Lære om eller lære av	31
5.2.2 Her, der og hvor-som-helst.....	33
5.3 Læreplaner og læreplanteori.....	34
5.4 Oppsummering	37
Kapittel 6: Læreplaner i steinerskolen.....	38
6.1 Den formelle læreplanen	38
6.1.1. Generelt om den formelle læreplanen	38
6.1.2. Formelle læreplaner i Norge.....	39
6.2 Den formelle læreplanen i faget religion og livssyn.....	41
6.2.1. Religion og livssyn i grunnskolen	41
6.2.2. Religion og livssyn på videregående trinn	42
6.2.3 Begrep og forståelse	44
6.3 Den oppfattende læreplanen.....	45
6.4 Oppsummering	49
Kapittel 7: Representasjoner av religion i religions- og livssynsundervisning	50
7.1 Observasjoner av religions- og livssynsundervisning: eksempler fra klasserommet	50
7.1.1 Tema og innhold for undervisningen.....	50
7.1.2 Fra tavle og resitasjon til Youtube.....	53
7.2 Lærernes begrunnelser og valg for religions- og livssynsundervisningen	56
7.2.1 Kunnskapsdimensjonen i undervisningen.....	56
7.2.2 Erfaringsdimensjonen i undervisningen	58
7.2.3 Målet med undervisningsopplegget; dannelse- og kunnskapsdimensjonen	59
7.3 Elevenes oppfatning av religions- og livssynsundervisningen.....	60
7.3.1 Elevenes inntrykk av undervisningen.....	60
7.3.2 Målet for religions- og livssynsundervisningen	66
7.4 Oppsummering	67
Kapittel 8: Diskusjon og avslutning	68
8.1 Læreplanen	68
8.2 Religionsforståelse	69
8.2.1 Kunnskapssyn.....	70

8.3 Lære om og lære av i undervisningen i praksis	70
8.4 Avslutning	71
English abstract	74
Litteraturliste	1
Vedlegg	6

Kapittel 1: Innledning

Formålet med dette prosjektet er å få innblikk i hvordan religion blir representert i steinerskolen. Prosjektet plasserer seg innen det religionsdidaktiske feltet og fokuserer på fremstillinger av religion og livssyn slik det kommer til uttrykk i læreplaner, undervisning og intervjuer med lærere og elever på videregående trinn. Prosjektets problemstilling er:

Hvordan blir religion representert i religions- og livssynsundervisningen ved steinerskolen på videregående trinn?

Religion oppfattes på mange ulike måter. Det er ikke slik at det er én oppfatning som er gjeldende. Dette kan man se tydelig blant annet i mediene, og i samfunnet rundt oss. Det finnes flere religionsdefinisjoner, og noen definisjoner har hatt større gjennomslagskraft enn andre. Det er imidlertid ikke slik at man i religionsvitenskapen har kommet fram til én gjeldende definisjon (Gilhus og Mikaelsson, 2001:23–26). Dette burde kanskje heller ikke være et mål med tanke på all variasjon og mangfold som finnes. Hvilke tanker mennesker gjør seg om religion kan også variere fra person til person. Som religionslærer møter man på ulike problemstillinger og spørsmål om religion, og som elev kan temaet virke forvirrende og vanskelig å få oversikt over. Hvordan religionsundervisningen blir planlagt og gjennomført, hvilke verktøy læreren benytter seg av og hvordan religion fremstilles i undervisningen er derfor av interesse for religionsdidaktikken (Alberts, 2008:320).

I Norge har religionsundervisning i offentlig skole lenge vært et omdiskutert tema. I 2007 ble Norge dømt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen for brudd med menneskerettighetene i skolens religions- og livssynsfag. Høsten 2013 stormet det rundt religionsundervisning i offentlig skole igjen. Den borgerlige regjeringen ville gjeninnføre 55 prosent kristendom i tillegg til navendring på skolefaget religion, livssyn og etikk (RLE) til kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Forslaget om endringer i RLE-faget ble sendt ut til bred høring høsten 2014. Regjeringen fremmet våren 2015 et lovforslag i Stortinget som innebærer at navnet på faget endres til KRLE og «om lag halvparten av tiden skal brukes til kristendom» fra og med høsten 2015 (Lovforslag om KRLE, 2015).

Religionsundervisningen ved privatskoler i Norge har ikke på samme måte vært i søkelyset, verken i offentligheten, didaktikken eller pedagogikken. I dette prosjektet vil jeg derfor se nærmere på hvordan religion representeres i steinerskolen.

Steinerskolen er en av de største privatskolene i Norge. Den er ikke en livssynsskole, men et pedagogisk alternativ til offentlig skole. Dette kommer blant annet til uttrykk i privatskolelova fra 1970.¹ Steinerskolen har sine egne pedagogiske prinsipper og læreplaner, og har hatt fotfeste i landet siden 1926. Til tross for dette er det gjort lite forskning på området.

I 2010 ble boken *Det de ikke forteller oss. Steinerskolens okkulte grunnlag* utgitt. Den er skrevet av Kristín A. Sandberg og Trond T.O. Kristoffersen. Begge har tidligere vært foreldre og lærere ved steinerskolen. Boken rettet et kritisk blikk mot steinerskolen og vakte debatt i media. I boken er Sandberg og Kristoffersen sterkt kritiske blant annet til ideologi og praksis i steinerskolen, samt andre aspekter av antroposofisk virksomhet og tenkemåte. Sandberg og Kristoffersen står i tillegg bak nettsiden steinerkritikk.no. Her kan man få en oversikt over steinerbevegelsen slik de oppfatter det, oppslag i media m.m. I etterkant har den offentlige debatten rundt steinerskolen stilnet.

1.1 Forskningshistorie

Det er skrevet relativt mye om Rudolf Steiner, om antroposofien og Steiners pedagogiske grunnsyn. Dette er temaer som Bruce Urmacher tar opp i artikkelen *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education* (1995). Janni Nicol og Jill Taplin (2012) skriver også om Steiners pedagogiske grunnsyn med fokus på steinerbarnehagenes og steinerskolens oppstart i et historisk perspektiv. I tillegg ser de på Steiners syn på barns utviklingsfaser, hva som er karakteristisk for hver fase og hvordan undervisningen kan tilrettelegges ut ifra dette.

I norsk sammenheng er mye av det som er publisert om Steiner og antroposofi skrevet av personer som selv har bakgrunn fra antroposofi eller steinerskolen. Mye av grunnen til dette er at det er de som har interessert seg for feltet. En god del av materialet er gitt ut av Antropos Forlag og Vidarforlaget, som er sentrale når det gjelder utgivelser og formidling av antroposofisk litteratur i Norge.

Svein Bøhn, Cato Schiøtz og Peter Normann Waage har bidratt med ulike perspektiver. De tar opp flere aspekter ved steinerskolen, også ris og ros fra mediene. Deres bok, *Liv laga. Erfaringer fra Steinerskolen* (2010), baserer seg på personlige fortellinger fra tidligere elever, deres inntrykk og hva de sitter igjen med etter endt skolegang ved steinerskolen. De to

¹ I prosjektet forholder jeg meg til loven slik den ligger i fulltekst på nettsiden til lovdata: LOV-2003-07-04-84. Fullstendig link ligger i litteraturlisten.

sistnevnte forfatterne, Schiøtz og Waage (2000) har tidligere også utgitt en bok hvor aktører i kultur- og samfunnslivet skriver om Steiner og antroposofien sett utenfra. Terje Christensen har i *En kulturimpuls slår rot* (2008) skrevet om antroposofiens første tid i Norge. Her tar han blant annet opp Steiners pedagogiske foredrag i Norge, og Rudolf Steinerskolen i Oslo, den første steinerskolen her til lands. Trond Solhaug publiserte i 2007 en artikkel hvor han så på steinerskoler i et demokratisk perspektiv, og han sammenligner to steinerskoler med seks offentlig skoler. Hans metoder var spørreundersøkelse og deltagende observasjon på videregående trinn. Solhaug sitt fokus er om steinerskolene er demokratiske institusjoner, og skiller seg slik fra mitt prosjekt, siden dette prosjektets fokus vil være på representasjon av religion. Et nylig utgitt verk er Kaj Sagens bok *Morgen ved midnatt. Den unge Rudolf Steiners liv og samtid, verk og horisont 1861–1902* (2015). Boken er en biografi som tar for seg den unge Steiners liv, før han ble kjent som teosof og antroposof.

Et relevant forskningsarbeid for mitt prosjekt er Anne-Mette Stabels doktoravhandling (2014), *Visjoner og vilkår: om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. Hun ser på steinerskolens utvikling innenfor rammene av norsk utdanneshistorie, og kildematerialet er blant annet basert på steinerskolens læreplaner og fagartikler. Avhandlingen tar for seg kontinuitet i pedagogiske visjoner og utdanningshistoriske vilkår slik som at steinerskolen i økende grad omfattes av juridiske reformer, lover og bestemmelser (Stabel 2014). Avhandlingen er den første av sitt slag i Norge og er derfor et viktig bidrag til å sette steinerskolen inn i en forskningshistorisk kontekst.

I et forskningsmessig perspektiv er også religionsviter Liselotte Frisks studier av stor interesse for mitt prosjekt. Hun har blant annet forsket på om steinerpedagogikken er religiøs eller ikke, og tar for seg steinerpedagogikkens utvikling fra antroposofien og hvordan den blir brukt i steinerskolen i dag. Frisk bygger sin studie på intervjuer og deltagende observasjon av elever i alderen seks til seksten år ved en steinerskole i Sverige. Studien fokuserer særlig på tre aspekter: lærerens rolle, potensielt religiøse innslag i skolen relatert til morgenverset og religionsundervisning (Frisk, 2014:48). Selv om mitt prosjekt har paralleller til Frisk sin studie, skiller det seg vesentlig ved å fokusere på representasjoner av religion på videregående trinn ved to forskjellige steinerskoler i Norge. Det finnes ingen tilsvarende empirisk studie i norsk sammenheng.

Det er skrevet mye om Steiner og hans grunnsyn, men det er lite forsket på steinerskolen og undervisningen i praksis. Mitt bidrag til forskningen er at jeg tar for meg religions- og

livssynsundervisningen ved to steinerskoler for å se hvordan religion blir representert. Prosjektet skal også belyse lærernes og elevenes perspektiver og oppfatninger av undervisningen.

1.2 Prosjektets struktur

Prosjektet vil ha følgende struktur videre: i neste kapittel presenterer jeg den historiske bakgrunnen til Rudolf Steiner, teosofi og antroposofi, antroposofien i Norge og Steiners pedagogiske grunnsyn. I kapittel tre ser jeg på den første steinerskolen i Stuttgart og steinerskolen i Norge. I kapittel fire gjør jeg rede for de kvalitative metodene som er brukt i prosjektet, og datamaterialet som ligger til grunn for analysen. I kapittel fem drøfter jeg aktuelle teoretiske perspektiver knyttet til religion og religionsdidaktikk. Dette danner bakgrunn for den senere analysen av materialet. Kapittel seks er første del av analysen. Her ser jeg på læreplaner ved steinerskolen generelt og dagens læreplan i religion og livssyn, samt lærernes egne perspektiver på læreplanen. Kapittel sju er andre analysedel. I dette kapittelet fokuserer jeg på religions- og livssynsundervisningen i praksis, slik den kommer til uttrykk i klasserommet og i intervjuer med lærere og elever. Her ser jeg blant annet nærmere på lærernes begrunnelser og elevenes oppfatninger av religionsundervisningen. Kapittel åtte er diskusjonskapittelet. Her diskuterer jeg sentrale funn fra kapittel seks og sju med tanke på problemstillingen. Tilslutt i dette kapittelet har jeg med en avslutning.

Kapittel 2: Historisk bakgrunn

2.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner ble født 27. februar 1861 i en liten by, Kraljevec i Østerrike, dagens Kroatia. Han var døpt katolikk. Steiner var fra barndommen opptatt av den åndelige verden, og skal allerede som veldig ung ha opplevd åpenbaringer, noe som gjorde at han fikk en idé eller tanke om at det måtte finnes en åndelig verden (Uhrmacher, 1995:384).

Som attenåring begynte Steiner ved Wiens tekniske høyskole, og han fulgte forelesninger ved universitetet samtidig (Stabel, 2014:60). Da han var i tyveårene fikk han tilbudet om å redigere Johann Wolfgang von Goethe sine verker (Uhrmacher, 1995:384–85). I denne perioden skal han ha blitt mer opptatt av sammenhenger mellom vitenskapens kunnskaper og hans egne åpenbaringer eller observasjoner: «Like Goethe, Steiner believed in understanding a living, whole world rather than a dead, dissected one. And like Goethe, Steiner believed in a spiritual world that interpenetrated the physical» (Uhrmacher, 1995:385). I 1891 tok Steiner en doktorgrad i filosofi ved Universitetet i Rostock (Uhrmacher, 1995:385). Steiner publiserte flere bøker og artikler, blant annet om barns utvikling. Steiner jobbet også i en periode for en velstående familie i Wien, hvor han jobbet som lærer for familiens barn. I tillegg til fysiske vanskeligheter hadde et av barna store læringsproblemer (Nicol og Taplin, 2012:3–4). Denne erfaringen gjorde at Steiner etterhvert begynte å utvikle sine pedagogiske og terapeutiske ideer, ifølge Nicol og Taplin (2012:3–4).

2.1.1 Teosofi og antroposofi

Steiner var i en periode medlem i Teosofisk Samfunn (TS) før han stiftet Antroposofisk Selskap (AS). TS ble stiftet i New York i 1875 av Helena Petrovna Blavatsky og Henry S. Olcott. De to møtte hverandre da Blavatsky opererte som spiritistisk medium i New York (Gilhus og Mikaelsson, 2005:59). Blavatsky holdt salong for mennesker som var interessert i det okkulte, og det er med utgangspunkt i denne kretsen at TS ble opprettet (Gilhus og Mikaelsson, 2005:59). TS fikk etter hvert sitt hovedkvarter i Adyar, India.

Teosofien er et universelt brorskap som ikke regner seg selv som en religion, men som en lære eller filosofi (Gilhus og Mikaelsson, 2005:57). Den legger vekt på et okkult hierarki med «mestere». I dette hierarkiet hører også åndsvesener og engler til. Mesterne blir betraktet som mennesker som har kommet så langt i sin utvikling mot en åndelig og moralsk fullkommenhet, at de har overvunnet døden. Deres utvikling fungerer som forbilder for andre mennesker, og de kan kontaktes gjennom spiritistiske prosedyrer. Teosofien forener flere

religioner og doktriner. Kristus, Krishna og Buddha osv. fremstilles som esoteriske frelsesskikkelser og mestere, og ifølge teosofien springer de alle ut fra en «urreligion» og er slik den samme visdom. Kjernen i teosofien, som blant annet kommer fram i Blavatskys verker, er troen på at det har eksistert en urgammel visdomsreligion som skal gjenoppstå (Gilhus og Mikaelsson, 2005:62–63).

Steiner var i en periode aktiv i TS. Her fant han mennesker å dele sine synspunkter rundt det åndelige med, ifølge Stabel (2014:62). I 1902 ble Steiner generalsekretær for tysk seksjon av TS, men i 1912 ble det et brudd mellom Steiner og teosofene (Stabel, 2014:62–63). Dette skjedde etter at teosofene i Adyar, med Annie Besant som leder, proklamerte at en ung indisk gutt, Krishnamurti, var den inkarnerte verdenslæreren (Gilhus og Mikaelsson, 2005:72). Samme år som dette bruddet stiftet Steiner uformelt Antroposofisk Selskap (AS), som ble konstituert i 1913 (Stabel, 2014:62–63). Ifølge Gilhus og Mikaelsson er antroposofien «som teosofien okkultisk og evolusjonistisk orientert, men skiller seg fra teosofien ved å legge vekt på Kristus som en enestående skikkelse i menneskehetens utviklingshistorie» (2005:70). Denne vektleggingen av Kristus var en av grunnene til at AS etter hvert ble opprettet. AS vektlegger at formålet med selskapet er at det er «en forening av mennesker som vil pleie det sjelelige liv i det enkelte menneske og det menneskelige samfunn på grunnlag av en sann erkjennelse av den åndelige verden» (Antroposofisk Selskap, 2015). Antroposofien betrakter seg på samme måte som teosofi ikke som en religion, men som en åndsretning eller filosofi. AS er en internasjonal organisasjon med en rekke underorganisasjoner i ulike land som arrangerer foredrag, kurs og studiesirkler (Gilhus og Mikaelsson, 2005:70-72).

Ifølge Bruce Uhrmacher kan antroposofien oppfattes på to måter. Han påpeker at for det første er det en vei til selvutvikling basert på Steiners ideer om spirituell utvikling og erkjennelse. For det andre er antroposofi Steiners ideer rundt ulike praktiske metoder som medisin, jordbruk og pedagogikk for å nevne noe (Uhrmacher, 1995:402).

Antroposofiens fokus er på det helhetlige, og dette gjelder ikke bare når det kommer til en selv hva angår erkjennelse. Det spiller inn overalt og dette er gjenspeilet i praktiske aktiviteter som er inspirert av antroposofien (Uhrmacher, 1995:402). Steinerpedagogikken som er bakgrunnen for steinerskolene er kanskje den mest kjente praktiske aktiviteten, men det finnes antroposofisk medisin, helsepedagogikk, jordbruk og arkitektur for å nevne noe (Schiøtz, 1997:34–40). Antroposofisk medisin oppstod som et samarbeid mellom en gruppe leger og Steiner. Det bygger på det naturvitenskaplige grunnlaget og at mennesket er fylt av

livskrefter. Det er et ønske om noe mer helhetlig som går utover skolemedisinens grenser. Antroposofisk medisin er ikke et alternativ til skolemedisinen, men et supplement (Schiøtz, 1997:37). Antroposofisk helsepedagogikk ble grunnlagt av Steiner, og er blant annet arbeid med psykisk utviklingshemmede. I Norge finnes det flere helsepedagogiske steinerskoler (Schiøtz, 1997:38). Steiner jobbet også for å motvirke rovdrift og forgiftning innenfor jordbruket, og i dag er det antroposofiske biodynamiske jordbruket en del av den økologiske bevegelsen (Schiøtz, 1997:40). Ifølge Espen Tharaldsen omtalte Steiner arkitekturen sin som organisk (2010:130). Denne arkitekturen er inspirert av naturlige og sunne materialer og skjeve vinkler (Tharaldsen, 2010:121–123). Blant annet er tre mye brukt både i bygg, inventar og leker. Steiners arkitektur fungerte og fungerer som et alternativ til annen arkitektur (Tharaldsen, 2010:123). Det finnes både steinerbarnehager og steinerskoler i Norge som har bygg eller tilbygg som er inspirert av Steiners ideer om arkitektur og inventar. Slik får man et inntrykk av at Steiners ideer og antroposofien har inspirert og influert samfunnet på ulike områder og nivåer – også i Norge.

2.2 Antroposofi i Norge

Norge kom tidlig i kontakt med Rudolf Steiner og antroposofien. En grunn til dette var spiritismen og teosofiens bakgrunn i landet fra slutten av 1890-tallet (Gilhus og Mikaelsson, 2005:68). I tillegg kom Steiner selv flere ganger på besøk til Norge. Han holdt mange foredrag, noe som var med på å befeste hans virke her til lands.

I Norge ble Det norske Teosofiske Samfunn opprettet i 1893 (Christensen, 2008:16). Richard Eriksen var en sentral person i TS i Norge, og han utga blant annet mange artikler om teosofi og Rudolf Steiner (Christensen, 2008:19). Eriksen ble formann for Kristianialosjen, en gruppering av det teosofiske samfunnet. Han dro i 1907 til Tyskland for å overvære et av Steiners foredrag, og var selv en av de som bidro til at Steiner kom til Norden i 1908, hvor Steiner holdt en foredragsrekke. Steiner holdt foredrag blant annet i Kristiania (Christensen, 2008:27–28). I Norge ble Steiners verker oversatt fra tysk til norsk, slik at de skulle bli tilgjengelig også for de som ikke behersket tysk.

Innenfor Kristianialosjen fantes det to interesseretninger, en del av medlemmene var tilhengere av teosofene i Adyar, mens andre var tilhengere av Steiner (Granly, 2013:22). I 1911 ble Vidarlosjen konstituert. Denne losjen vendte seg mer mot Steiners ideer enn Adyar-teosofenes (Christensen, 2008:44). Vidarlosjen ble konstituert etter et forslag om at styret i Kristianialosjen skulle bli todelt etter hvilken teosofisk retning de representerte. Dette

forslaget fikk gjennomslag, og Eriksen ble valgt til formann for Vidarlosjen. I løpet av årene hadde det også dannet seg losjer andre steder i landet (Christensen, 2008:44–45). Etter konstitueringen av Antroposofisk Selskap i 1913 sluttet mange europeiske losjer seg til, noen som en protest mot Adyar-teosofene og Krishnamurti. Dette gjorde også Vidarlosjen, som nå ble konstituert som Vidargruppen, med Eriksen som formann. Få uker etterpå ble Bergensgruppen grunnlagt med Fredrik Arentz som formann (Christensen, 2008:47–48). Antroposofisk virksomhet forekom ikke bare i Oslo og Bergen, men også på andre kanter av landet. Det fantes såkalte «sofagrunder» flere steder, der man leste og snakket sammen (Christensen, 2008:60). I 1921 og 1923 holdt Steiner flere foredrag om pedagogikk i Norge (Steiner 2008).

Etter en lengre reise i England i 1924 ble Steiner syk, og han døde i mars 1925 (Stabel, 2014:63). Steiner produserte enorme mengder tekst i sin levetid, og hadde mange ambisjoner når det gjaldt antroposofien. Han var også selv en av pådriverne bak den første steinerskolen.

2.3 Steinerpedagogikk

Steiner holdt som nevnt foredrag om pedagogikk i Norge (Steiner 2008). Pedagogikken er basert på Steiners tanker om at mennesket utvikler seg gjennom tre perioder som hver varer i sju år (Frisk, 2012:194). Steiners pedagogiske ideer og tanker omtales som «steinerpedagogikk».

Det er tre prosesser i mennesket, og disse er: vilje, følelser og tanke (Frisk, 2012:194). De tre periodene sier noe om elevenes utvikling, og er sentrale innen steinerpedagogikken. Steiner så på barnet som et stort sanseorgan, han vektla sterkt barndommens betydning for voksenlivet, og dette var med på å forme hans pedagogiske ideer (Stabel, 2014:71). De tre prosessene i mennesket operer ifølge Steiner på forskjellige måter i de tre forskjellige periodene (Frisk, 2012:194). Den første perioden er fra fødsel til tannfelling, hvor barnet etterligner det som skjer rundt seg, dette gjelder også det moralske. I denne perioden er det vilje som dominerer, og de fysiske omgivelsene rundt barnet vil også ha noe å si for dets utvikling (Frisk, 2012: 194–196; Stabel, 2014:74). Tannfellingen er viktig i denne perioden fordi det er et tegn på at barnet er klar for nye inntrykk, og er blitt skolemoden (Stabel, 2014:75). Den andre perioden er fra sju til fjorten år. I denne perioden har barnet behov for å lære om rett og galt, godt og ondt av en autoritetsperson, og følelser dominerer (Frisk, 2012:194–197). Barnet vil i tillegg utvikle en mer intellektuell forståelse og innen utdanning vil det være viktig med kunstneriske innslag for å stimulere barnets videre utvikling (Frisk, 2012:197). Fra begynnelsen av

puberteten, rundt fjorten års alderen, bør læreren prøve å få elevene interessert i verden og det som skjer (Frisk, 2012:198). Denne tredje perioden varer til tjueen års alderen, og det er først etter puberteten at man anses som et intellektuelt vesen og i denne perioden er det tanken som dominerer (Frisk, 2012:194–198). Ut i fra denne inndelingen er elevene jeg fulgte i religions- og livssynsfaget i den tredje perioden, hvor læreren skal legge vekt på å vekke interesse for verden rundt seg.

For steinerskolen ligger det en utviklingstanke bak som binder fag og alderstrinn sammen. Dette henger sammen med de tre perioder som hver varer i sju år, og som er en sentral tanke i steinerpedagogikken (Frisk 2012). Steinerpedagogikken bygger på to idékomplekser hvor det første er det tankemessige, emosjonelle og handlingsmessige som står i en sammenheng, dette refereres til som «hodets, hjertets og håndens læring» (O-07²:4). Det andre er en firedelt struktur av mennesket som oppfattes som helhetlig og dynamisk (O-07:4).

Steinerpedagogikken bygger på en helhetlig forståelse og tanke. Et barns alder og modningstrinn er sentrale elementer for de pedagogiske aspektene ved skolen. Steiner selv utviklet pedagogiske prinsipper, og det er disse som har påvirket skolens og undervisningens struktur.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på Rudolf Steiner sin historiske bakgrunn, hans forhold til teosofi og utgangspunktet for at antroposofi ble startet og konstituert. Sentrale ideer innenfor teosofi og antroposofi har blitt belyst, og antroposofien er også sett i en større sammenheng ved å vise til praktiske aktiviteter og metoder. Jeg har gjort rede for Steiners pedagogiske ideer og prinsipper som omtales som «steinerpedagogikk». Denne pedagogikken er sentral i steinerskolen, og i neste kapittel vil jeg se nærmere på den første skolen som ble etablert i Stuttgart og steinerskolens historie i Norge.

² O-07 er dokumentet *Oversikt – idé og praksis* som gir en oversikt over grunnideer i steinerskolens formelle læreplan fra 2007. Dokumentet er tilgjengelig gjennom Steinerskoleforbundet, og spesifisert link til PDF-filen ligger i litteraturlisten.

Kapittel 3: Et historisk tilbakeblikk på steinerskolen

I dette kapittelet ser jeg på den aller første steinerskolen som ble opprettet i Stuttgart i 1919, og hva som var bakgrunnen for å starte opp skolen. Jeg vil også se nærmere på steinerskolen i norsk sammenheng, og hva som kjennetegner skolene og steinerpedagogikken. Tilslutt blir det kort sett på Steinerskoleforbundet i Norge og deres rolle med tanke på skolens utvikling.

3.1 Steinerskolen i Stuttgart

Steinerskolen, eller Waldorfskolen som de også blir kalt, ble opprettet i 1919 av Rudolf Steiner i Stuttgart. Bakgrunnen var et foredrag Steiner holdt på den tyske tobakksfabrikken Waldorf-Astoria i 1919 for de ansatte ved fabrikken, etter å ha blitt invitert av fabrikkens eier Emil Molt (Uhrmacher, 1995:383). Molt hadde lest et essay av Steiner som tok for seg barns utdanning og antroposofi, som han hadde skrevet i 1907 (Nicol og Taplin, 2012:4). Foredraget ved fabrikken ble godt mottatt av arbeiderne, og Molt spurte senere om Steiner kunne tenke seg å opprette en skole for barna til de ansatte ved fabrikken (Nicol og Taplin, 2012:4). Steiner takket ja til prosjektet, og arbeidet med skolen begynte.

Det var viktig både for Steiner og Molt at skolen skulle være livssynsnøytral, og ikke skulle brukes til å lære opp barn i antroposofi eller annen form for ideologi (Nicol og Taplin, 2012:4). De bestemte derfor at antroposofi i seg selv ikke skulle bli undervist ved skolen, men derimot skulle brukes til å informere og inspirere lærerne blant annet om temaer som menneskets individualitet og selvutvikling (Nicol og Taplin, 2012:4). Steinerpedagogikken er slik sett inspirert av antroposofi, men antroposofi som sådan har verken blitt eller blir undervist i steinerskolen.

Steiner stilte fire kriterier før arbeidet med skolen begynte: 1) den skulle være åpen for alle, 2) elever skulle ikke skilles ut etter evner og ferdigheter, 3) skolen skulle være en felles 12-årig skole for alle elever i tillegg til felles undervisning for gutter og jenter, og 4) lærerne skulle ha frihet overfor avgjørelser fra skolemyndighetene (Stabel, 2014:79–80). Steiner holdt selv en foredragsrekke³ for de tolv lærerne som skulle arbeide ved skolen (Stabel, 2014:80). 7. september i 1919 ble den første steinerskolen offisielt åpnet. Helt fra begynnelsen av var det en barne- og ungdomsskole for over 200 barn. Flesteparten kom fra hjem der foreldrene jobbet ved fabrikken, men skolen var som nevnt også åpen for barn utenfor fabrikkmiljøet (Nicol og Taplin, 2012:5). Skolen vokste raskt, og hadde etter fire år over 800 elever (Frisk,

³ Foredragsrekken er samlet i bokform og finnes på norsk: *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Den ble utgitt i 2008 av Antropos Forlag.

2012:193). Etter hvert fikk steinerskolen fotfeste i andre land som Nederland i 1922, England i 1925 og USA i 1928 (Frisk, 2012:193). På 1920-tallet ble også den første steinerskolen etablert i Norge.

3.2 Steinerskolen i Norge

Den første Steinerskolen i Norge, Rudolf Steinerskolen i Oslo (RSiO), åpnet i 1926, mens Steinerskolen i Bergen åpnet i 1929. Fram til 1970 var det kun disse to steinerskolene i Norge (Stabel, 2014:159, 221). Etter 1970 ble det på grunn av privatskolelova lettere å etablere nye steinerskoler. I privatskolelova står det at godkjente skoler som har rett på statstilskudd etter § 6-1. og til å drive virksomhet etter loven, kan drive skolevirksomhet på følgende grunnlag jf. § 2-1.:

- a) religiøst
- b) anerkjend pedagogisk retning
- c) internasjonalt
- d) særskilt tilrettelagd videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett
- e) norsk grunnskoleopplæring i utlandet
- f) særskilt tilrettelagd opplæring for funksjonshemmede
- g) videregående opplæring i små og verneverdige handverksfag (Privatskolelova jf. § 2-1. og § 6-1.).

Steinerskolen er ikke en livssynsskole, men skolen er godkjent som et pedagogisk alternativ, ifølge privatskolelova. Dette er vesentlig i forhold til prosjektets fokus på representasjoner av religion i steinerskolen. Ettersom skolen er et pedagogisk alternativ skal ikke elevene få opplæring i en bestemt religion eller livssyn.

Dokumentet *Oversikt –idé og praksis* (O-07) er en oversikt over grunnideer i steinerskolens formelle læreplan fra 2007, og det blir her spesifisert at: «antroposofien fokuserer i stor grad på sammenhengen mellom de materielle og de spirituelle aspektene ved tilværelsen, og steinerpedagogikken henter inspirasjon til en human og økologisk orientert etikk fra en slik helhetstenkning» (2007:4). Samtidig blir det understreket at antroposofi eller elementer fra et spiritielt livssynsinnhold i seg selv ikke skal ha noe plass i selve undervisningen ved steinerskolen, og den «utgjør derfor kun bakteppet for pedagogikkens metodiske, didaktiske og holdningsmessige utforming. Steinerskolene er religiøst og livssynsmessig uavhengige»

(O-07:4). Ideelt sett skal elevene gå på steinerskolen hele skoleløpet for å få den helhetlige sammenhengen skolen vektlegger i undervisningen. I dag finnes det totalt 31 skoler i Norge. På verdensbasis finnes det over 900 steinerskoler (Frisk, 2012:193).

Den første steinerskolen i Stuttgart hadde et 12-årig skoletilbud, og dette var intensjonen i Norge også. Steinerskolene i Norge kunne imidlertid i første omgang kun tilby et 7-årig skoleløp. På 1950-tallet prøvde steinerskolen i Oslo å utvide tilbudet til å bli en 10-årig skole, noe som viste seg å bli for ressurskrevende (Stabel, 2014:159). Steinerskolen i Bergen fikk 10-årig skoleløp i 1968 (Stabel, 2014:159–161), og i 1977 fikk skolene i Oslo og Bergen godkjenning for videregående trinn. Denne godkjenningen gjaldt kun for tre år om gangen (Stabel, 2014:230–231). Skolene søkte om utvidet godkjenning etter denne treårsperioden, noe de fikk innvilget, og i 1982 søkte forbundet Steinerskolene i Norge om en permanent godkjenning av det 12-årige skoletilbudet (Stabel, 2014:232). På dette tidspunktet hadde andre steinerskoler i Norge også opprettet videregående trinn (Stabel, 2014:232). I 1985 fikk steinerskolen godkjent sitt 12-årige skoleløp, med en lærerplan som sikret juridisk tilbud på videregående trinn (Stabel, 2014:233).

3.2.1 Steinerskoleforbundet

Forbundet Steinerskolene i Norge, kjent som Steinerskoleforbundet, ble stiftet i 1976. Målet var at organisasjonen skulle bistå skolen i dens virksomhet og interesser, noe Steinerskoleforbundet fortsatt gjør (Stabel, 2014:226). I dag har forbundet en egen hjemmeside hvor det ligger informasjon om steinerskolene, studietilbudene og læreplanen til grunnskolen og videregående opplæring (Steinerskoleforbundet, 2015a) Steinerskoleforbundet utgir tidsskriftet *Steinerskolen*, som tar for seg å formidle steinerpedagogikkens virksomhet og teoretiske grunnlag. Tidsskriftet kommer ut fire ganger årlig, og målgruppen er foreldre i Norge og Danmark, men også mennesker som generelt er interessert i pedagogikk, oppvekst og barndom utenfor steinerskolene (Steinerskoleforbundet, 2015b). Steinerskoleforbundet har gitt mandat og bidratt til å utarbeide læreplanen til steinerskolen.

3.3 Steinerpedagogisk praksis

Det er stor variasjon mellom steinerskolene. For eksempel er noen av skolene rene barne- og ungdomsskoler, noen er rene videregående skoler, men det finnes også de der man kan gå på samme skole fra første klasse på barneskolen til siste året på videregående. Dette gjør at utgangspunktet for steinerskolene er forskjellig. Noen sentrale kjennetegn ved steinerskolen er

skolens fokus på kunst og estetikk i undervisningen og at de (som regel) ikke bruker lærebøker. Kunst og estetikk gjenspeiler for eksempel hvordan klasserommene er malt etter hvilket klassetrinn og periode elevene er i (O-07:8). Det blir også undervist i eurytmi som er en bevegelses- og dansekunst som er utviklet av blant annet Steiner selv (Frisk, 2014:55).

Et aspekt ved steinerskolen er som nevnt at de ikke bruker lærebøker i undervisningen, men elevene lager sine egne bøker. Det å lage egne arbeidsbøker blir sett på som en viktig del av læringen og bearbeiding av stoff de har gått gjennom i undervisningen (O-07:9). På barneskolen blir disse omtalt som «silkebøker», men på videregående blir de ofte kalt «arbeidsbøker». De har ikke arbeidsbøker i alle fag, og det kommer an på undervisningsopplegget på skolen og hvordan de har valgt å organisere det. Det vil si at ved to forskjellige skoler lager man ikke nødvendigvis arbeidsbøker i de samme fagene. På videregående blir arbeidsbøkene laget på bakgrunn av det læreren tar opp og går i gjennom i løpet av undervisningen, og det elevene selv finner ut ved å benytte seg av andre kildematerialer. Så selv om de ikke har lærebok i et fag så må de oppsøke forskjellige kilder for selv å utdype det læreren har sagt og gått igjennom. Arbeidsboken blir vurdert av faglærer. Elevene kan også ha skriftlige prøver, hjemmeoppgaver og muntlige innlegg i forskjellige fag. Det er heller ikke typisk for steinerskolen at de har karakterer, men på videregående har de det på grunn av muligheten for videre studier. Den teoretiske undervisningen kan på steinerskolen gis i en periode på to til fem uker. Da begynner skoledagen med en dobbelttime. I denne perioden tar de for seg et bestemt fag. Dette kalles «hovedfag». Slik kan de få en fordypning i et fag over en periode. Fagene blir ellers lagt opp som fagtimer gjennom skoleåret (O-07:11).

Steinerskolene er enheter som er selvforvaltende og selveiende. Det kan variere fra steinerskole til steinerskole om de har rektor eller daglig leder. I skolehverdagen innehar lærerkollegiet en viktig rolle med tanke på pedagogikken og administrativ ledelse. Lærerkollegiet er med på å ta avgjørelser når det gjelder fordeling av undervisningsansvar og andre oppgaver ved skolen (O-07:24).

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på steinerskolen i en historisk kontekst. Det kommer tydelig frem både i Steiners første pedagogiske tanker rundt steinerskolen og i nyere læreplaner at steinerskolen ikke er en livssynsskole, men et pedagogisk alternativ. Det betyr blant annet at antroposofi ikke blir undervist i ved skolen, men fungerer som en inspirasjon for steinerpedagogikken. Jeg har også sett på Steinerskoleforbundet som bistår skolene i

Norge, og som er delaktige i å spre informasjon om skolene og pedagogikken. Tilsatt i kapitlet har jeg presentert noen kjennetegn, arbeidsmåter og strukturer i skolen, og hvordan disse kan variere noe mellom skolene. Med dette har jeg forsøkt å få frem at selv om steinerskolene baserer seg på steinerpedagogiske prinsipper så kan opplegget ved skolene variere.

Kapittel 4: Metode og materiale

Prosjektet er en empirisk studie av representasjoner av religion i steinerskolen, og baserer seg på kvalitative metoder og feltarbeid ved to steinerskoler i Norge. Ved disse to skolene observerte jeg religions- og livssynsfaget på videregående trinn, og intervjuet elever og lærere. Siden problemstillingen min tar for seg religionsundervisning var det relevant med deltagende observasjon i klasserommet for å se hvordan undervisningen blir gjennomført i praksis.

Steinerskolen i Norge har to forskjellige måter å organisere religionsundervisningen på, enten periodeundervisning (hovedfag) mellom to til fem uker eller ukentlige fagtimer gjennom året. Det var derfor interessant å gjøre feltarbeid på to steinerskoler, for å få innblikk i de to forskjellige undervisningsmetodene. I tillegg har jeg sett på læreplanen for videregående trinn knyttet til undervisning i religion og livssynsfaget. Jeg etablerte tidlig kontakt med feltet og observerte flere timer i religions- og livssynsfaget på steinerskolen.

4.1 Kvalitative metoder

Kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskeren går i dybden på et begrenset felt, og at forskeren produserer informasjon om hva mennesker sier og gjør (Nilssen, 2004:13–14). Ulike teknikker som intervju, deltagende observasjon og fokusgrupper er eksempler på typiske kvalitative metoder (Bryman, 2012:383). Kvalitative metoder gjør at man kan få et inntrykk av personers virkelighetsforståelse og oppfatninger. Samspillet mellom den/de som blir studert og forskeren er viktige i kvalitativt feltarbeid, og kan bli sett på som et sosialt spill (Fonneland, 2006:230). Den ferdige teksten kan derfor ifølge Fonneland bli sett på som et samarbeid mellom den/de som blir studert og forskeren (2006:230).

I prosjektet benyttet jeg meg av de kvalitative metodene deltagende observasjon og semistrukturert intervju. Kombinasjonen av deltagende observasjon og semistrukturert intervju gjorde at jeg fikk tilgang til verdifull informasjon som jeg ellers ville ha gått glipp av. Når det gjelder å kombinere disse metodene påpeker Trude Fonneland:

Å kombinere kvalitativt intervju med deltakende observasjon kan i mange tilfelle vera avgjerande for at forskaren skal finna djupare samanhengar i den kulturen ho ynskjer å seie noko om. Observasjonen gjev forskaren innsyn i om det informantane seier dei gjer, samsvarer med det dei verkeleg gjer (Fonneland, 2006:224–225).

Det å kunne observere religionsundervisningen og samtidig intervjuere lærere og elever gjorde at jeg fikk en bedre forståelse for feltet og konteksten det skjedde i. Jeg fikk innblikk i lærernes og elevenes erfaringer og oppfatninger av religions- og livssynsundervisningen.

4.1.2 utfordringer og etikk

Det finnes ulike utfordringer når man driver med kvalitativ forskning. Monica Dalen peker på at Norge er et lite land og miljøene er små (2011:19). Hun viser til at dette kan føre til at enkeltpersoner eller grupper lett kan få et stempel på seg. Dette stemplet kan henge igjen lenge etter forskningen er overstått. Hun påpeker at det derfor er viktig at man som forsker tenker gjennom intensjonen med prosjektet. På den andre siden henviser hun til at frykten for å henge ut noen kan føre til selvsensur hvis man for eksempel finner opprørende funn (Dalen, 2011:19). Fonneland peker på at man ikke kan se bort ifra maktperspektivet som ligger i et feltarbeid. Dette går ut på at den som intervjuer og observerer definerer situasjonen og rammene omkring. Det er forskeren selv som velger hva som fanger interesse. Dette maktperspektivet følger forskeren i analysearbeidet, fordi det er forskeren som velger ut sitater og hva som skal få plass i teksten (Fonneland, 2006:323).

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er nærheten mellom forskeren og feltet som blir studert. Fonneland peker på at prosessen krever at forskeren setter seg inn i informantenes virkelighetsoppfatning og har empati for informantens meninger og holdninger (Fonneland, 2006:233–34). Dette fordi man som forsker skal gjengi perspektivene til de som blir studert. Denne nærheten kan minne om et vennskap, og den tette relasjonen kan være en svakhet i den kvalitative forskningen fordi det kan gjøre det utfordrende å se feltet fra et overordnede perspektiv. Det er derfor viktig å reflektere rundt sin rolle som forsker i et felt og prøve å se sin person og forskning utenfra (Fonneland, 2006:234–35, 231). Slik blir det vist til at det finnes ulike utfordringer når det gjelder kvalitativ forskning.

4.2 Utvalget

Den første steinerskolen jeg kom i kontakt med var på Vestlandet. Denne skolen, *Vestlandsskolen*, organiserer religionsundervisningen som periodeundervisning over tre uker. Jeg tok direkte kontakt og fikk tilbud om å være med i religionsundervisningen her i de tre aktuelle ukene. Gjennom en ansatt ved skolen ble jeg satt i videre kontakt med en steinerskole på Østlandet, *Østlandsskolen*. Denne skolen sa seg også villig til å ta imot meg, slik at jeg kunne gjennomføre feltarbeid. Her organiserer de religionsundervisningen som fagtimer gjennom året. Jeg og faglærer ble enige om at jeg over tre uker skulle følge denne

undervisningen, men dette ble endret. Tre dager før jeg dro til Østlandet tok læreren kontakt, og av personlige grunner måtte han endre på mitt feltopphold. På grunn av dette fikk jeg bare fulgt han og de tre klassene i to uker istedenfor tre. Jeg fikk allikevel i løpet av disse to ukene et inntrykk av religionsundervisningen og jeg fikk intervjuet noen informanter. Begge skolene har vært velvillige og hjelpsomme med tanke på mitt prosjekt. Materialet fra deltagende observasjon har blitt loggført og intervjuene transkribert.

Det første utvalget av informanter jeg intervjuet var fra Vestlandsskolen. Her deltok jeg i religions- og livssynsundervisningen og intervjuet to lærere og tre elever på andre trinn på videregående. Den ene læreren underviste i religion og livssyn, og den andre læreren hadde tidligere undervist i dette faget. Det andre utvalget av informanter som jeg intervjuet er fra Østlandsskolen. Her deltok jeg også i religions- og livssynsundervisningen, og intervjuet én lærer og to elever på tredje trinn på videregående. Til sammen intervjuet jeg åtte personer i forbindelse med prosjektet.

Etter at den deltagende observasjonen var mer eller mindre avsluttet begynte jeg å intervju elever og lærere. Gjennom den deltagende observasjonen fikk jeg kontakt med elever, som sa seg villig til å bli intervjuet. Én av elevene hadde jeg fått god kontakt med under den deltagende observasjonen, og hun hadde vært tilstede og delaktig i hver religions- og livssynstime. Denne eleven spurte jeg selv om ville la seg intervju, noe hun stilte seg positiv til. De fire andre elevene tok selv kontakt med meg og ga uttrykk for at de ville bli intervjuet. Det at de selv tok kontakt tolker jeg som et slags tillitstegn og at de var nysgjerrige på meg og mitt prosjekt. Alle mine elevinformanter er jenter, og gjennomgående ved begge steinerskolene var at jeg kom lettere i kontakt med jentene enn guttene. Dette er i seg selv ikke så rart, siden jeg selv er kvinne og aldersmessig i underkant av ti år eldre enn elevene. Både kjønn og alder kan ha noe å si for feltarbeidet og dets utfoldelse (Fonneland, 2006:233).

Ingen av guttene oppsøkte meg, men jeg snakket med fem stykker som virket interesserte i å bli intervjuet. Kontaktinformasjonen jeg fikk av alle mine informanter var e-postadresser. E-postadressen til den ene eleven som virket veldig interessert var ikke gyldig. Tre av guttene planla jeg intervju med (hver for seg), men når det kom til stykket så trakk de seg, og det ble tydelig at de ikke hadde interesse av å la seg intervju. Den ene eleven utsatte datoen for intervjuet fire ganger av ymse grunner, tilslutt sendte jeg han en e-post hvor jeg takket for hans interesse, men at muligheten for intervju var avsluttet. To av de sluttet å svare på e-postene når vi skulle avtale nytt intervjutidspunkt. Den femte var interessert, men var såpass

ærlig at han sa han hadde vært mye sjuk og borte i min feltperiode. Dette førte til at han mente han ikke hadde noe å bidra med hva angikk religions- og livssynsundervisningen, og derfor ble det heller ikke gjennomført et intervju. Derfor er det en skeiv kjønnsfordeling i prosjektet. Det at alle mine elevinformanter er jenter og alle lærerinformanter er menn kan ha noe å si for resultatet. Det er en mulighet for at guttene kunne hatt et annet inntrykk av religions- og livssynsfaget, og slik kunne ha bidratt med andre perspektiver. At alle mine lærerinformanter er menn var heller ikke et bevisst valg fra min side, men det var disse tre jeg kom i kontakt med gjennom mine kontaktpersoner. Det kan tenkes at en kvinnelig lærer ville hatt en annen oppfatning av religions- og livssynsfaget. Ulike perspektiver eller oppfatninger trenger ikke nødvendigvis å ha noe med kjønn å gjøre. Det er allikevel verdt å merke seg at resultatene mest sannsynlig ville vært annerledes med en annen eller jevnere kjønnsfordeling.

4.2.1 Anonymisering

I forkant av datainnsamlingen meldte jeg inn prosjektet til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Personvernombudet ga en tilrådning i henhold til personvern, dette betyr at jeg kunne begynne å samle inn datamateriale. Religiøse oppfatninger blir kategorisert som sensitive data⁴, og innsamling av datamateriale i forbindelse med prosjektet ble regnet som sensitive fordi det baserer seg på deltagende observasjon og intervju i religions- og livssynsundervisning. Vanlig praksis er at unge kan samtykke etter de er fylt 15 år, men når det gjelder sensitive personopplysninger er alderen 16–18 år (Personvernombudet, 2015). På bakgrunn av opplysningene i informasjonsskrivet⁵ til prosjektet ble det gitt klarsignal fra Personvernombudet at elever som er fylt 16 år kan samtykke til intervju. Dette medførte at jeg ikke trengte foreldrenes samtykke for å gjennomføre intervjuene.

Alle informantene mottok et informasjonsskriv om prosjektet over e-post, og dette ble underskrevet før intervjuene ble satt i gang. Lærerne stilte seg undrende til hvorfor de skulle bli anonymisert i prosjektet. Den ene læreren sa han hadde blitt intervjuet til en masteroppgave for et par år siden, hvor han ikke hadde blitt anonymisert. Noen av lærerne har i tillegg publisert egne tekster. Mitt valg om å anonymisere tok jeg på bakgrunn av elevene. De står i en helt annen posisjon enn lærerne, og ved å bruke skolens og lærernes opprinnelige

⁴ Med sensitive opplysninger menes opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i fagforeninger (<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/~veileder.html>).

⁵ Se vedlegg1: informasjonsskriv.

navn vil det være mulig å identifisere elevene på bakgrunn av disse opplysningene. Dette er det som kalles for indirekte identifiserbare opplysninger, når man kan identifisere personer gjennom bakgrunnsopplysninger «som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.» (Personvernombudet, 2015). Av hensyn til forskningsetiske spørsmål og informantene har jeg derfor i prosjektet anonymisert skolene, lærerne og elevene og gitt dem fiktive navn. Siden skolene også er anonymisert kan man ikke koble personopplysningene til enkeltpersoner, selv om det blir henvist til hvilken skole elever og lærere var delaktige i religions- og livssynsundervisningen.

4.2.2 Informantene

De to faglærerne jeg fulgte i religions- og livssynsundervisningen har begge lang erfaring innen steinerpedagogikken, men på ulikt grunnlag. «Jan» hadde ikke tidligere undervist på en steinerskole, men har blant annet holdt steinerpedagogiske undervisningsseminarer for lærerstudenter. «Pål» har mye erfaring som lærer og har jobbet ved ulike steinerskoler i Norge. Begge har også studert religion og andre fag på høyere nivå, og har høy kompetanse innenfor fagene de underviser i. Jeg intervjuet i tillegg en tredje lærer på Vestlandsskolen, «Ole». Han har hatt mye med religions- og livssynsundervisningen å gjøre, men har aldri hatt det som fast undervisningsfag. Ole har jobbet på steinerskolen i over tjue år og har også studert fag han underviser i på høyere nivå.

Det ble foretatt til sammen fem intervjuer med elever. To av informantene hadde gått på steinerskolen siden barneskolen, én siden ungdomsskolen og to hadde begynt på videregående. Jeg intervjuet tre elever fra Vestlandsskolen: «Laila», «Guro» og «Siv». Alle tre gikk på andre trinn på videregående, og i samme klasse. De hadde religion og livssyn i en tre ukers periode. Intervjuene med disse tre ble gjort cirka tre måneder etter at undervisningen var avsluttet, og de hadde gjort seg ferdig med all obligatorisk religionsundervisning på videregående. Det gjør at disse informantene hadde en større distanse til religionsundervisningen enn de to informantene fra skolen på Østlandet: «Ida» og «Line». De hadde religion og livssyn som fagtimer da intervjuene ble gjennomført.

4.2.3 Presentasjon av skolene

Datamaterialet bygger på feltarbeid ved to steinerskoler. Den ene steinerskolen ligger på Vestlandet; den andre skolen på Østlandet. Selv om prosjektet tar utgangspunkt i to skoler, er det likevel ikke en komparativ undersøkelse. Hensikten med å inkludere to skoler har ikke

vært å sammenligne skolene, men snarere å få inkludert flere informanter med ulike perspektiver i prosjektet.

Vestlandsskolen er en barne- og ungdomsskole, i tillegg tilbyr skolen treårig videregående opplæring. Denne steinerskolen har ingen rektor, men en daglig leder. Skolebygget er arkitektonisk knyttet til Steiners ideer om arkitektur. Utvendig kan man se dette på hvordan bygget er konstruert, og innvendig gjenspeiler interiøret steinerpedagogikken blant annet i materialet som er brukt (Tharaldsen, 2010:121–123). Til tross for at skolen er delt mellom 1.–10. trinn og videregående, samles alle elevene ved skolen til månedsfeiringer og høytidsmarkeringer i løpet av året. Det er vanlig at noen elever fra hvert trinn bidrar under disse markeringene med sang, høytlesing, dans eller andre aktiviteter som de har øvd inn i undervisningen.

Jeg intervjuet som nevnt to lærere ved Vestlandsskolen. Ole underviste ikke i religion og livssyn den perioden jeg var ved skolen, men han har lang erfaring med å undervise i faget. Religionsfaget ved denne skolen har vært et fag som ingen har hatt hovedansvaret for, men Ole regnet ut at han sammenlagt har undervist i faget i omtrent 15–16 år, og derfor er den som har hatt mest med det å gjøre. Han underviser også i historie på videregående, og undervisningen i dette faget er i en treukersperiode etter religion og livssyn. Dette gjorde at han kunne planlegge disse to fagene i henhold til hverandre. Siden Ole har hatt mye med religionsfaget å gjøre var det relevant å intervjuer han også, for å få hans perspektiver på faget. Jan hadde undervist ved Vestlandsskolen i underkant av et år, og var den som hadde ansvar for undervisningen i religion og livssyn under mitt feltarbeidsopphold ved skolen. Det er derfor dette som danner utgangspunktet for analysen av undervisningen slik den foregikk i klasserommet.

På videregående trinn blir religions- og livssynsundervisningen organisert som periodeundervisning på første og andre trinn. Det vil si at de i løpet av både første og andre trinn hadde en treukers periode med religion og livssyn hver dag i de to første undervisningstimene fra klokken 08.45–10.30. Datainnsamlingen skjedde over tolv dager på andre trinn i en klasse med cirka tjue elever. Dette utgjør tolv dobbelttimer med religions- og livssynsundervisning, som er totalt 21 timer. Dette gjorde at jeg fikk med meg store deler av undervisningsopplegget, og jeg fikk et godt innblikk i hva denne religions- og livssynsperioden innebefattet. Jeg fikk kun observert én undervisningstime med muntlige elevframføringer. Jeg dro også tilbake igjen til skolen ved flere anledninger, og observerte

blant annet både påskefeiring og Mikaelifeiring⁶. Dette ga meg innblikk i hvordan religion kommer til syne på andre måter i steinerskolens virksomhet. I dette prosjektet fokuserer jeg imidlertid kun på representasjoner av religion slik de kommer til uttrykk i religionsundervisningen.

Østlandsskolen tilbyr kun videregående opplæring. Denne steinerskolen er organisert med rektor som øverste leder. Selve skolebygget og klasserommene ved denne skolen gjenspeiler ikke Steiners ideer rundt arkitektur. Skolen holder til i en gammel bygning som skolen overtok i forbindelse med oppstarten, og det har ikke vært gjort noen arkitektoniske endringer. Det er ikke samme fokuset på månedsfester og høytidsmarkeringer her som ved Vestlandsskolen. De har noen felles markeringer, men det lar seg vanskeligere gjøre å samle alle skolens elever på grunn av strukturen rundt ulike studier og timeplaner. Religions- og livssynsfaget blir lagt opp som fagtimer på tredje trinn, med to undervisningstimer i uken. Ved Østlandsskolen ble faget religion og livssyn observert i to uker, i tre klasser. Til sammen observerte jeg åtte enkelttimer som varte i 45 minutter og to dobbelttimer som varte i 90 minutter, totalt utgjør dette ni timer. To av klassene hadde en enkelttime med religion og livssyn tirsdag og torsdag, og den tredje klassen hadde dobbelttime hver torsdag. Klassene bestod av tretti til trettifem elever. Jeg fulgte den samme faglæreren, Pål, i disse timene. Han har undervist i religion i mange år ved Østlandsskolen og andre steinerskoler.

Disse observasjonene i klasserommet gjorde at jeg fikk et innblikk i religionsundervisningen i praksis, og hvordan religion ble representert.

4.3 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode hvor man følger mennesker over en viss tid, for å studere og observere dem (Fangen, 2010:9). Det handler ofte om å delta i sosiale samhandlinger hvor man småprater og ellers tilpasser seg situasjonen uten at det skal virke forstyrrende for de du skal observere (Fangen, 2010:9). For mitt prosjekt ble det nødvendig med deltagende observasjon for å se hvordan religion blir representert i klasserommet. Jeg fikk kontakt med en person på Vestlandet som introduserte meg for steinerskolen og miljøet.

⁶ Mikaelifeiringen markeres 29.september og er en hyllest til St. Mikael og høsten. Opplegget ved feiringen varierer fra skole til skole. På Vestlandsskolen fremførte barnetrinnet og noen av lærerne et skuespill om ridder Georg og erkeengelen Mikael. Budskapet i fortellingen er mot og kraft, og hele skolen var samlet for å se spillet.

4.3.1 Portåpner

Ved mitt feltarbeid på Vestlandsskolen hadde jeg en person som jeg forholdt meg til hva gjaldt informasjon og deltagelse. Denne personen ble for meg det Katrine Fangen kaller en «portvakt». Portvakter er personer som åpner for kontakt med andre deltagere og tilgangen til feltet, de står for informasjon og kan invitere for eksempel til møter og sammenkomster (Fangen, 2010:67). Derfor er dette viktige personer for forskeren. Jeg velger å benytte begrepet «portåpner» fordi min erfaring med feltarbeid i prosjektet er at disse personene åpnet opp til miljøet, de vaktet det ikke. Min portåpner satte meg i kontakt med faglærer i religion og livssyn og andre personer ved skolen, i tillegg til å invitere meg til ulike sammenkomster og markeringer. Hun var også den jeg henvendte meg til hvis jeg hadde spørsmål om noe. Gjennom min portåpner kom jeg i kontakt med en person som hadde kontakter ved skolen på Østlandet, og som jeg kunne henvise til når jeg skulle ta kontakt med denne skolen. Portåpneren ved Vestlandsskolen holdt jeg kontakten med gjennom hele prosjektet.

Jeg fikk kontakt med en av faglærerne i religion og livssyn ved steinerskolen på Østlandet, og det var den samme læreren jeg fulgte i feltarbeidet her. Pål introduserte meg for elever og lærere ved skolen. Gjennom de to ukene jeg fulgte ham hadde vi mange samtaler og diskusjoner sammen. Slik fungerte han som min portåpner ved steinerskolen på Østlandet.

4.3.2 Aspekter ved deltagende observasjon

Det er ulike aspekter å tenke på ved deltagende observasjon, for eksempel i hvilken grad man selv deltar. Her kan observatørrollen variere mellom fullt deltagende, delvis deltagende eller ikke deltagende. Førstnevnte går ut på at man deltar fullt og helt med de man studerer (Fangen, 2010:73–75). Et prosjekt kan ha forskningsspørsmål som krever at man må gå fullstendig inn i en deltagerrolle (Fangen, 2010:75). Delvis deltagende vil si at forskeren deltar i enkelte av aktivitetene, men ikke alle (Fangen, 2010:73). Sistnevnte innebærer at man kun observerer, og ikke deltar i noe samhandling utover dette (Fangen, 2010:77). Ved en ikke-deltagende observatørrolle kan man se for seg at man går glipp av viktig informasjon som man kan få gjennom for eksempel småpratting med de man studerer. Samtidig kan man se for seg en fare for å «go native», altså å være *for* deltagende. Dette begrepet brukes når man er så tett på feltet at man begynner å anta verdiene til miljøet man studerer, og går vekk fra verdiene man hadde før forskningsperioden startet (Fangen, 2010:80). Hvis dette skjer er det vanskelig å ha kritisk distanse til datamaterialet man samler inn (Fangen, 2010:80). Slik ser man at det er fordeler og ulemper ved de ulike måtene å tilnærme seg deltagende observasjon på, men Fangen påpeker:

Hovedsaken når det gjelder din deltagelse, er ikke at du prøver å stille deg utenfor enhver samhandling, men at du tar den plassen deltagerne tildeler deg, og eventuelt forhandler med dem dersom de vil ha deg inn i en rolle som du ikke kan eller vil ha (Fangen, 2010:75).

I deltagende observasjon gjelder det derfor å finne en balansegang som er naturlig for prosjektet og settingen prosjektet foregår i. I mitt tilfelle var konteksten klasseromsundervisning ved steinerskolen.

4.4 Min rolle i deltagende observasjon

4.4.1 Klasserommet

Første dagen i feltet ved Vestlandsskolen var jeg veldig bevisst på meg selv og min posisjon. Jeg hadde en tanke om at jeg ikke ville være for mye til bry. Jeg fikk tid til å introdusere meg selv, men etter dette så jeg for meg å sitte i et hjørne hvor jeg skulle observere og notere. Det ble tydelig allerede fra begynnelsen ved Vestlandsskolen at dette ikke var av interesse for faglærer i religion og livssyn, Jan. Klassen startet alltid religions- og livssynsundervisningen med resitasjon, og jeg fikk beskjed om å være med å delta i dette. Situasjonen kommer tydelig fram i mine feltnotater:

Elevene får beskjed om å reise seg opp, og stiller seg i midten innenfor halvsirkelen, de skal øve på å resitere diktet «buddhistisk fantasi» som skal bli lagt fram senere i uken. Jeg blir bedt om å delta. Jeg spør om det er greit at jeg blir sittende, men får beskjed om at jeg helst burde være med, ikke bare skrive. Jeg blir med, dette var første dagen og jeg ville ikke komme skeivt ut (Feltnotater 10.02.14).

Slik forandret min rolle seg raskt fra observatør til deltager. Videre bidro jeg i undervisningen ved at lærerne ved begge steinerskolene henvendte seg til meg med spørsmål i undervisningen hvor jeg svarte så godt jeg kunne. Ved Vestlandsskolen så holdt jeg selv innlegg for elevene tre ganger, etter ønske fra Jan. Dette gjorde at jeg ikke ble så fremmed for elevene og slik kom nærmere innpå dem, men samtidig så var jeg slik med på å styre religions- og livssynsundervisningen, og havnet derfor i et tydelig skjæringspunkt mellom observatør og deltager. Samtidig tok jeg imot den plassen jeg ble tildelt i klasserommet, og dette ble etter hvert den naturlige balansegangen for prosjektet og feltarbeidet (Fangen, 2010:75).

Ved steinerskolen på Østlandet hadde Pål gitt beskjed i alle de tre klassene han hadde undervisning i religion og livssyn om at jeg skulle være med. Jeg fikk også her tid til å introdusere meg selv, og ved denne steinerskolen ga jeg ut informasjonsskrivet til elevene slik at de kunne lese om prosjektet og ta kontakt om de ville la seg intervju.

Under den deltagende observasjonen var jeg alltid observant på klasseromskonteksten, og prøvde derfor å plassere meg bak i rommet. Dette fordi jeg slik fikk oversikt over hele klasserommet mens undervisningen pågikk, og det var lettere å se elevenes interaksjon i undervisningen, eventuelt hvem som ikke deltok i interaksjonen. Dette kan i tillegg medføre at man får en oversikt over hvem som kan være interessante å intervju (Fonneland, 2006:225).

4.5 Semistrukturert intervju

En av metodene jeg valgte for å samle inn datamateriale til prosjektet er det Anna Davidsson Bremborg omtaler som semistrukturert intervju (2014: 310–312). Et semistrukturert intervju har en ramme som inneholder noen hovedtemaer, men nye spørsmål og temaer kan dukke opp eller bli gjort plass til underveis i intervjuet. Disse spørsmålene eller temaene kan både komme fra intervjuer eller fra informanten (Bremborg, 2014:312). Det semistrukturerte intervjuet følger som regel en intervjuguide, eller en temaguide for hvilke temaer man skal komme innpå i løpet av intervjuet (Bremborg, 2014:312). Slik har man fastsatt noen temaer, men man er samtidig åpen for det som måtte dukke opp underveis i intervjuet, og eventuelt følge dette opp videre. Bremborg peker på at den beste måten å dokumentere intervju på er gjennom lydopptak (2014:316). Jeg hadde notatblokk og penn tilgjengelig under intervjuene, men det ble også tatt lydopptak etter samtykke fra mine informanter. Jeg transkriberte selv lydopptakene.

Jeg benyttet semistrukturert intervju fordi jeg slik fikk muligheten til å ha fastsatte spørsmål, samtidig som spørsmålene kunne tilpasses informantene. Et semistrukturert intervju ga gode muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål til informanten, samtidig som begge hadde et tema å forholde seg til underveis i intervjuet. Spørsmålene ble tilpasset etter hvilken gruppe (elever eller lærere) som ble intervjuet.

4.5.1 Intervjuguide

En intervjuguide kan betraktes som et verktøy for intervjueren (Bremborg, 2014: 314–315). Formålet med intervjuguiden er at den skal omfatte sentrale spørsmål og temaer som skal dekke forskningsområdet (Dalen, 2011:26). Dalen påpeker at det er viktig at informanten skal føle seg vel og avslappet i intervjusituasjonen, og viser til at de innledende spørsmålene bør være generelle, før man fokuserer på hovedtemaene for prosjektet (2011:27).

Jeg valgte å lage én intervjuguide rettet mot lærere og én rettet mot elevene. Spørsmålene tar utgangspunktet i det samme, men er formulert etter hvilken gruppe informanter som blir intervjuet. Intervjuguiden består av tre deler: introspørsmål, hoveddel og avslutning. Introspørsmålene er med for å få i gang samtalen før temaet går over til hoveddelen som fokuserer på representasjoner av religion i religionsundervisning. Mine informanter fikk alltid anledning til å tilføye noe de ønsket til intervjuet som en avslutning.

Prosjektets problemstilling er som tidligere nevnt: *Hvordan blir religion representert i religions- og livssynsundervisningen ved steinerskolen på videregående trinn?* I den første intervjuguiden som ble utformet sto ikke representasjon/fremstilling spesifisert, dette lå implisitt i spørsmålene. For å gjøre guiden mer oversiktlig for meg selv og knytte den nærmere til problemstillingen ble det derfor foretatt en revidering av spørsmålene.⁷ Revideringen innebar at jeg tydeliggjorde representasjon/framstilling slik at det fremtrådte i spørsmålene, og ikke var implisitt. Jeg fant det også naturlig under det første lærerintervjuet, med Ole, å spørre om læreplanen i religions- og livssynsfaget ved steinerskolen. Dette ble derfor føyd til som et spørsmål i guiden. I tillegg ble «målet med religionsundervisningen og framstillingen av religion» lagt til som et spørsmål til elevene, noe det opprinnelig ikke var i den første intervjuguiden. Dette var med som et spørsmål til lærerne fra begynnelsen av, men jeg fant ut at det var mer fruktbart hvis man kunne belyse både lærernes og elevenes oppfatninger. Laila var den første eleven jeg intervjuet, og hun ble ikke spurt om dette, men spørsmålet ble lagt til slik at de fire andre elevinformantene fikk gi uttrykk for sine oppfatninger. Dette viser at det å utforme en intervjuguide er en omfattende prosess som krever tid og arbeid. Intervjuguiden må også ses i forhold til typen intervju man skal gjennomføre (Dalen, 2011:26, 28).

4.5.2 Intervjukonteksten

Når det gjelder hvor intervjuene skulle bli gjennomført, hadde jeg en tanke om at jeg ville intervjuer elevene utenfor steinerskolens område. Konteksten for intervjuet kan påvirke hva informanten forteller (Fonneland, 2006: 227). Ved å gjennomføre intervjuene et annet sted enn på skolen håpet jeg at de skulle føle seg friere til å snakke mer løst og fast om skolen og religions- og livssynsundervisningen. Samtidig kan det hende det virket mot sin hensikt, at det hadde vært mer naturlig for elevene å snakke om undervisningen hvis intervjuene ble utført nettopp på steinerskolen.

⁷ Vedlegg 2 og 3: intervjuguide før revidering. Vedlegg 4 og 5: intervjuguide etter revidering.

Intervjuene ble i hovedsak gjennomført på kafeer, bortsett fra intervjuene med to av lærerne. De hadde begge tilgang på rom på steinerskolen hvor de jobbet. I tillegg uttrykte de et ønske om å bli intervjuet på skolen. Dette berodde nok mest på at det var det mest praktiske for de siden jeg intervjuet dem mellom og etter undervisning. Allikevel kan en se for seg at disse intervjuene hadde blitt annerledes hvis disse hadde blitt gjennomført på kafé. Ved å sitte i et rom på skolen fikk vi være i fred, uten forstyrrelser fra omverden. Det fungerte veldig bra under disse intervjuene, og jeg merket at praten satt løst. Med elevene så kan en tenke seg at for de så ville denne situasjonen ha virket mer som en lærer-elevsamtale, noe jeg ikke ønsket. Jeg ville de skulle føle seg komfortable til å gi uttrykk for sine meninger, og tror derfor kafé i elevtilfellene var mer hensiktsmessig.

Jeg intervjuet også en av lærerne på kafé, og dette er det eneste intervjuet hvor jeg fort merket at dette var feil lokale. Han ga uttrykk for at han ville at intervjuet skulle finne sted på en kafé, og valgte selv ut stedet. Da vi kom dit ble det tydelig at dette var en kafé hvor han hadde mange kjente, også elever. I tillegg mistet han kontroll over situasjonen, for nå var det jeg som skulle stille spørsmål. Våre samtaler tidligere gikk mye ut på at han stilte meg spørsmål om mitt prosjekt. Det endte med at jeg under intervjuet la vekk notatblokken og pennen. Det førte til at stemningen lettet og samtalen fløt litt lettere. I ettertid innså jeg at dette intervjuet burde blitt gjennomført på steinerskolen, eller et sted jeg hadde valgt. Intervjuet ga allikevel innsikt og nyttig informasjon.

4.6 Koding og kategorisering

Siden metodene i prosjektet er deltagende observasjon og semistrukturert intervju, ble det mye datamateriale i form av tekst. Neste steg ble å få en oversikt over det samlede datamaterialet. Dette gjorde jeg gjennom en kode- og kategoriseringsprosess. Målet med denne prosessen er å få svar på problemstillingen. Man koder og kategoriserer for å få en oversikt over det samlede materialet (Bremborg, 2014:317). Vivi Nilssen kaller dette for «kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (2014:78). Kategorisering er prosessen som foregår ved at man sammenligner kodene man har funnet og ser etter mønstre og relasjoner (Bremborg, 2014:317). Nilssen påpeker at «de utallige kodene fra denne prosessen danner grunnlaget for å utvikle kategoriene (temaene eller dimensjonene), som beskriver essensen i datamaterialet og som gir svar på forskningsspørsmålet» (2014:99).

Som et første steg i prosessen over å få oversikt over materialet leste jeg gjennom alt jeg hadde skrevet i feltnotatene og de transkriberte intervjuene. Dette utgjør mitt datamateriale.

Neste steg var å gå igjennom materialet flere ganger for å finne eventuelle kategorier. I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden for å finne relevante kategorier for analysen. Etter å ha fått oversikt over feltnotatene fra deltagende observasjon fant jeg ut at for å få en forståelse av hvorfor lærerne gjør som de gjør så måtte jeg få et innblikk i læreplanen til steinerskolen. Jeg har derfor i tillegg til egne kategorier benyttet meg av et læreplanteoretisk begrepssystem i analyseprosessen. Dette begrepssystemet vil bli presentert nærmere i teorikapittelet. Ved bruk av disse kategoriene drøfter jeg lærernes forståelse og tolkning av læreplanen, samt deres begrunnelser, valg og mål for undervisningen. I tillegg ser jeg nærmere på elevenes inntrykk og oppfatninger av undervisningen. Slik er hensikten å gi et bilde av lærernes og elevenes perspektiver og oppfatninger av undervisningen i faget.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på kvalitative metoder, hva kvalitativ forskning er og hva det innebærer. Jeg har gitt et innblikk i grunnlaget for prosjektet, utvalget, anonymiseringsprosessen og presentert informantene og skolene. Jeg har fokusert på de kvalitative metodene deltagende observasjon og semistrukturert intervju, og drøftet hva disse metodene har betydd for mitt prosjekt. Jeg har reflektert rundt min egen rolle i den deltagende observasjonen i religions- og livssynsundervisningen og hvordan jeg opplevde denne settingen. Til slutt i kapittelet har jeg beskrevet selve koding og kategoriseringsprosessen for dette prosjektet, og hvordan denne prosessen utfoldet seg. I det neste kapittelet vil jeg ta for meg teori og teoretiske begreper i prosjektet.

Kapittel 5: Teori

Prosjektet tar utgangspunkt i de teoretiske begrepene *religion* og *representasjon*. I dette kapittelet drøftes begrepene i henhold til det religionsdidaktiske feltet. Hensikten er å gi en oversikt over noen sentrale teorier i religionsdidaktikken knyttet til fremstillinger av religion i religionsundervisningen. Ettersom religionsundervisningen i skolen tar utgangspunkt i læreplaner i faget, vil jeg i dette kapittelet også se nærmere på læreplaner og læreplanteori.

5.1 Representasjon av religion

Begrepet «religion» og hva som menes med dette begrepet har endret seg over tid, og i dag har religionsbegrepet blitt en del av vårt hverdagsspråk (Jackson, 2002:50–51). Opprinnelig kommer ordet religion fra det latinske begrepet *religio* som ble brukt for å peke på holdninger til Gud og universet (Jackson, 2002:51). Romerne brukte begrepet religion når det var snakk om gudsfrykt eller respekt for det hellige, men ifølge Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson var dette ikke et sentralt begrep i antikken (2007:158). Heller ikke i middelalderen eller i kristne middelalderske skrifter ble *religio* mye brukt (Jackson, 2002:51).

Ifølge Gilhus styrer ulike forskningsparadigmer hvordan religionsbegrepet har blitt oppfattet og hvordan religion blir utforsket (2009:19). Gilhus beskriver et forskningsparadigme som «det mønster forskningen til enhver tid foregår innenfor» (2009:21). I religionsvitenskapen kan en ifølge Gilhus snakke om fire slike ulike paradigmer som har overlappet eller delvis overlappet hverandre. Det første er *kjetterparadigmet*. Innen dette paradigmet ble andre religioner enn den katolske/protestantiske/ortodokse sett på som avvik. Dette paradigmet var gjeldende fram til det 19 århundret. Det andre er *evolusjonspadigmet*. Tanken her baserer seg på at religion utviklet seg fra noe enkelt til noe mer komplisert, slik som artenes utvikling i naturen. Det tredje paradigmet er det *fenomenologiske*. Innen dette paradigmet blir religion oppfattet som et fenomen med en egen essens og religion blir sett som et gode. Det fjerde og siste er det *kulturvitenskapelige paradigmet*. Religion blir innen dette paradigmet sett i et utenfra perspektiv, og det baserer seg på en større bruk av humanistiske teorier for å tolke og observere det religiøse som en sosial og kulturell praksis (Gilhus, 2009:21–22). Hvordan vi forstår religion får altså betydning for hvordan religion fremstilles innen religionsforskning. I møte med skolen får religionsforståelsen også betydning for hvordan religion fremstilles i blant annet læreplaner, lærebøker og i klasserommet (Jackson, 2002:49).

5.1.2 Forståelseshorisont og kunnskap

At religion har blitt oppfattet på ulike måter opp gjennom tidene kommer tydelig frem i Gilhus paradigmatypologi (2009). Videre mener Gilhus og Mikaelsson at man må skille mellom ulike *forståelseshorisonter* (2001). Disse forståelseshorisontene, eller teoretiske sammenhengene, er viktige for å kunne «klargjøre hvilken teoretisk sammenheng man taler ut fra og deretter bestemme hvilke kjennetegn det er hensiktsmessig at religion skal ha» (Gilhus og Mikaelsson, 2001:19). Gilhus og Mikaelsson skiller mellom en essensialistisk, en reduksjonistisk og en hermeneutisk forståelseshorisont (2001:20). Innen den essensialistiske forståelseshorisonten fremstår religion som noe eget med karakteristiske egenskaper som bare finnes i religion. Her er man opptatt av hva religion dreier seg om, hva som er religionens essens. I denne forståelseshorisonten blir ikke religion oppfattet som noe menneskeskapt, men som noe i seg selv – en essens. Ifølge Gilhus og Mikaelsson kan religion innenfor denne horisonten få en slags teologisk overbygning «der det hellige fremstår som en transcendent kategori med sitt eget opphøyete liv» (2001:20). Religion som fenomen blir innenfor en slik forståelseshorisont sett på som noe som bare kan forstås og studeres som noe religiøst (Gilhus og Mikaelsson, 2001:21). En reduksjonistisk forståelseshorisont går ut på at religion får ikke-religiøse forklaringer og blir sett på ut fra for eksempel psykologiske eller samfunnsmessige årsakssammenhenger (Gilhus og Mikaelsson, 2001:22). Den hermeneutiske forståelseshorisonten handler om å fortolke. Man legger ikke så mye vekt på den troendes bevissthet som i de andre forståelseshorisontene, men mer på kultur, tegn, språk, fortelling og religioners kommunikasjonsaspekt (Gilhus og Mikaelsson, 2001:22).

De ulike forståelseshorisontene får med andre ord betydning for hvordan religion fremstilles. I skolen har dette særlig kommet til uttrykk i religions- og livssynsfaget. Ifølge religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen har den religionspedagogiske tradisjonen i Norge tatt utgangspunkt i vitenskapsfaget teologi og kristendomskunnskap (2012:43). Han mener også at det særlig har vært de religionspedagogiske perspektivene som har preget lærerutdanningen her til lands og kristendoms lærerne i skolen. Religionspedagogikkens fokus har blant annet vært rettet mot religiøs oppdragelse som et sentralt element i undervisningen. I en religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk er fokuset ifølge Andreassen rettet mot teorier om undervisning og læring, og ikke på en religiøs tilnærming til religion (2012:43–45). Disse ulike forståelsene av religion er med på å vise til forskjellige oppfatninger innen religionspedagogikk og religionsdidaktikk. Dette viser igjen at religionsforståelsen kan ha noe å si for religionsundervisningen.

Religionsdidaktikeren Kjell Härenstam påpeker at «kunnskap alltid er noens kunnskap» og i undervisningen vil den kunnskapen elevene tar til seg i stor grad være lærerens kunnskap og tolkninger (Härenstam, 2000:131). Når en lærer formidler kunnskap i religionsundervisningen, vil derfor kunnskapen være preget av lærerens kompetanse og forståelse av det som formidles. Lærerens representasjon får igjen betydning for elevenes oppfatning av det som blir tatt opp i religionsundervisningen (Härenstam, 2000:124).

Det finnes ulike former for kunnskap og hvordan man oppfatter kunnskap. Härenstam deler kunnskapssyn inn i kategoriene *analytisk/positivistisk* og *hermeneutisk/dialektisk*. Det første kunnskapssynet går ut på at «språket fungerer som ett slags bild av verkligheten. Sanning i ett påstående kan konstateras genom att man jämför språk och verklighet» (Härenstam, 2000:142). Härenstam er kritisk til dette kunnskapssynet fordi det gjerne oppfattes som et nøytralt og objektivt utgangspunkt for å tolke og forstå verden. Tvert imot mener Härenstam at kunnskap er noe som skapes gjennom gjentatte fortolkninger. Det hermeneutiske/dialektiske kunnskapssynet peker på at vi alle står innenfor gitte tradisjoner som former vår verdensoppfatning. På grunn av dette er vi ikke nøytrale i møter med andre kulturer, fordi vi allerede står innenfor en etablert forståelseshorisont (2000:144). Samtidig påpeker Härenstam at man i møte med andre horisonter må tolke ting igjen, og at dette kan føre til nye perspektiver slik at forkunnskapen endrer seg (Härenstam, 2000:142). I undervisningssammenheng mener Härenstam det handler om å utvide og øke elevenes forståelseshorisont (Härenstam, 2000:142-143).

5.2 Representasjon av religion i religionsundervisning

Et sentralt begrep i prosjektet er *representasjon* som går ut på hvordan religion blir presentert eller framstilt (Andreassen, 2012:45, 97). I religionsdidaktikken blir representasjon blant annet brukt for å kunne si noe om hva, hvorfor og hvordan religion fremstilles i religionsfaget og i religionsundervisningen. Religionsdidaktikken fokuserer blant annet på hvordan religion representeres i læreplaner, læremidler og lærebøker, og har i senere tid også sett nærmere på hvordan media påvirker fremstillinger av religion i klasserommet (Jackson, 2014:60). For å unngå stereotype og ensidige bilder av religiøse individer eller grupper, er det avgjørende å få frem variasjon og mangfold innad i de ulike religionene (Jackson, 2002:66). Et sentralt spørsmål er i denne sammenheng hva man da skal fokusere på i religionsundervisningen. Jackson foreslår at man tilnærmer seg religionene på tre nivåer: individ-, gruppe- og tradisjonsnivå (2002:66). Ifølge Jackson er det behov for et større fokus når det gjelder interne

forskjeller i religiøse tradisjoner. Dette gjelder også religiøse fenomener som ikke klassifiseres under verdensreligionene (Jackson, 2002:59).

Læreboken er et av flere redskaper som blir benyttet i religionsundervisningen. Når man skriver en lærebok er det mange utfordringer og hensyn man må ta. Spørsmål om hva skal inkluderes eller ekskluderes, eller hvordan ulike elementer skal framstilles blir vesentlig. Ann Midttun har i artikkelen *Biter og deler av islam* (2014) sett på hvordan islam blir fremstilt i en lærebok for RLE-faget som kom ut i 2013 (*RLE-boka 8–10*). Hun påpeker at det er viktig hvilke deler som blir inkludert i framstilling av religion ettersom dette vil ha noe å si for læringsutbyttet (Midttun, 2014:330, 339). Lærebøker er ifølge Midttun «skoleversjoner av virkeligheten» (Midttun, 2014:330), og lærebokforfatterens kunnskap og hvordan denne kunnskapen blir framstilt har mye å si for selve læreboken.

Nasjonal og internasjonal forskning viser at læreboken har en sentral rolle i undervisningen (Midttun, 2014:331). Fremstillinger av religion i lærebøkene kan derfor få betydning for elevenes religionsforståelse. I senere tid har derfor flere studier sett nærmere på bruk av lærebøker i religionsfaget i skolen. Oddrun Bråten (2014) har blant annet sett på norske læreres bruk av lærebøker i RLE-faget i offentlig skole. I denne studien kommer det frem at lærerne legger vekt på at bøkene er oppdaterte. I noen tilfeller ble boken fulgt «slavisk» i religionsundervisningen, mens den i andre tilfeller ble lagt til side fordi skolen ventet på nye bøker, eller fordi lærebøkene de hadde var dårlige og utdaterte. Noen av lærerne ga også i undersøkelsen uttrykk for at de hentet materiale fra andre kilder enn læreboken (Bråten, 2014:181–185). Bråten påpeker at hvis man ikke bruker lærebok kan dette føre til at lærerne må være mer kreative og forholde seg til læreplanen mer direkte, men samtidig blir kvaliteten i undervisningen da «mer avhengig av lærernes kvalifikasjoner og kvaliteter» (Bråten, 2014:185). Bråten mener det er viktig at lærerne ikke lar seg diktere av lærebøkene, men bruker dem kreativt for å få til et gunstig undervisningsopplegg.

5.2.1 Lære om eller lære av

Et annet spørsmål knyttet til fremstillinger av religion i religions- og livssynsfaget i skolen er om elevene skal lære *om* religion, lære *av* religion, eller begge deler. Konseptet lære om (*learning about*) og lære av (*learning from*) ble først introdusert av Michael Grimmitt og Garth Read på 1970-tallet i England (Grimmitt, 2000:34). Konseptet blir behandlet i to ulike modeller: *The Westhill Project* og *Human Development*. Begge modellene har sitt fundament i undervisning og pedagogiske prinsipper, og har flere likhetstrekk. Hensikten i *The Westhill*

Project knyttet til religionsundervisning var å gi elevene informasjon om ulike trospraksiser og trosoppfatninger slik at elevene kunne bruke dette for å relatere det til seg selv. Ifølge Grimmitt er distinksjonen i *The Westhill Project* mellom å lære av og lære om bare implisitt, og det er i denne modellen ikke så stor forskjell mellom disse to (Grimmitt, 2000:35).

Human Development ble utarbeidet uavhengig av *The Westhill Project* over en tiårs periode. I *Human Development* modellen utviklet Grimmitt konseptet om lære om og lære av videre, og tydeliggjør i modellen de pedagogiske strategiene med å lære om og lære av, hvor lære om er rettet mot å hjelpe eller støtte elevenes forståelse av religion(er). I de pedagogiske strategiene rundt å lære av, er intensjonen å bidra til å utvikle elevenes forståelse. Gjennom at elevene fikk informasjon om ulike trosoppfatninger og verdier kunne de bruke dette som verktøy for å vurdere sine egne oppfatninger og verdier på bakgrunn av dette (Grimmitt, 2000:34–35).

Human Development modellen legger vekt på at elevene skal lære noe om religioner, samtidig som de skal få mer innsikt ved å lære av (Grimmitt, 2000:35). Ifølge Grimmitt går lære om ut på at elevene får faktabasert kunnskap om ulike religioner. Lære av handler om hva man kan lære av religioner – hvordan religiøse oppfatter sin egen religion, og hvordan man kan bruke dette for å utvide sin personlige kunnskap om religion og utvikle seg som menneske (Grimmitt, 2000:36).

Ved Universitetet i Warwick i England utviklet Robert Jackson og hans kolleger «*the interpretive approach*» – en fortolkende tilnærming til religion (Jackson, 2009:1). Den fortolkende tilnærmingen har som mål å øke elevenes kunnskap og forståelse for ulike religiøse tradisjoner gjennom representasjon, tolkning og refleksivitet:

The interpretive approach takes account of the diversity that exists within religions, as well as between them, and allows for the interaction of religion and culture, for change over time and the different views as to what religion is (Jackson, 2009:1).

Jackson mener tilnærmingen i religionsundervisningen kan skje på forskjellige måter. Den kan for eksempel begynne med å se på religiøse tradisjoner, eller elevers spørsmål og interesser. Hvor man begynner har ikke så mye å si så lenge representasjon, tolkning og refleksivitet er en del av tilnærmingen. Formålet med den fortolkende tilnærmingen er ifølge Jackson, at elever skal få mulighet til å formulere sine egne oppfatninger og forståelser og relatere dette til hva de tidligere har lært og forstått om religion (Jackson, 2009:1). Forskjellen mellom *Human Development* og den fortolkende tilnærmingen er at sistnevnte har hentet inspirasjon fra etnologi og sosialantropologi for å tolke og forstå religioner. Modellen baserer

seg på at elevene ikke bare skal være passive deltagere i religionsundervisningen, men aktive deltagere. Både Grimmitt og Jackson sine tilnærminger til religion i religionsundervisning baserer seg på å lære om og lære av.

Bengt-Ove Andreassen har et annet syn på religionsundervisning enn det Grimmitt og Jackson har. Ifølge han er den religionsvitenskapelige tilnærmingen til religionsdidaktikk at elever skal lære om, og ikke lære av religion (Andreassen, 2012:101). Han påpeker at det å lære av er noe som var og er vanlig i konfesjonell religionsundervisning, og at en slik tilnærming ikke hører hjemme i en integrert undervisning. De som er for denne tilnærmingen peker på at religion har dimensjoner man kan lære av. Allikevel viser Andreassen til at denne formen for tilnærming heller hører hjemme i konfesjonell religionsundervisning fordi den forutsetter at all religion er god, og den kan få folk til å føle seg presset mellom skole og hjem. Selv om religionsundervisningen har en tilnærming som fokuserer på å lære om så vil noen elever kunne ta dette til seg og relatere det til seg selv, slik at det blir en form for lære av. Her poengterer Andreassen at dette ikke alltid vil være noe religionslæreren kan styre (Andreassen, 2012:102–103).

Den danske religionsdidaktikeren Tim Jensen har samme oppfatning som Andreassen når det gjelder om man skal lære om eller lære av religioner. Ifølge Jensen så er det ikke lærerens oppgave å si eller påpeke for elevene hva de skal lære av religioner. Hvilke erfaringer elevene gjør av å lære om må bli opp til elevene selv å finne ut, og bør ikke være en del av religionsundervisningen i skolen: «At least if what is wanted is a separate, compulsory, trans-religious, normal school subject» (Jensen, 2008:137).

5.2.2 Her, der og hvor-som-helst

Fremstillinger av religion i skolen blir som regel relatert til religionsundervisningen. Religion i skolen handler imidlertid også om hvordan religion kommer til uttrykk i skolen på forskjellige måter (Anker, von der Lippe og Moos, 2014:299–303). I artikkelen *Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst* (2014) tar Kirsten Grønlien Zetterquist og Geir Skeie utgangspunktet i det de omtaler som en type skjult religionsutøvelse i offentlige skoler i Sverige og Norge. Med det mener de «at religiøse fenomener opptrer uten å bli lagt merke til» (Zetterquist og Skeie, 2014:306). Studien deres er inspirert av Liselotte Frisk og Peter Åkerbeck sin studie *Den mediterande dalahästen: religion på nya arenor i samtidens Sverige* (2013). Frisk og Åkerbeck gjennomførte en empirisk studie av populærreligiøse hverdagsuttrykk i Dalarna, for å kartlegge nyreligiøse impulser i Sverige. De tok i bruk

kategoriseringene til Jonathan Z. Smith: her, der og hvor-som-helst, for å undersøke disse nyreligiøse impulsene (Zetterquist og Skeie, 2014:307). Zetterquist og Skeie har hentet inspirasjon fra denne studien, og tatt i bruk kategoriene her, der og hvor-som-helst for å kartlegge religionsutøvelse i offentlige skoler: «Blir skolen som sted for religion et spesifikt og avgrenset *her* og et *der*, eller fungerer den i praksis som et åpent *hvor-som-helst*?» (Zetterquist og Skeie, 2014:307). Zetterquist og Skeie fant gjennom studien ut at det er virksomheter i skolen hvor religion dukker opp på andre måter enn gjennom religionsundervisning og formålsparagrafer. De peker for eksempel på *mindfulness*-aktivitet som viser til at religion kan opptre hvor-som-helst i skolen (2014:313).

Religion i skolen forstås ofte som religionsundervisning, men kan ha ulik betydning (Anker, von der Lippe og Moos, 2014:299–303). Religion kan komme til uttrykk gjennom ulike markeringer, sanger og myter som ikke er knyttet til aktiviteter i religionsundervisningen. Ved steinerskolen kommer religion til uttrykk gjennom for eksempel sanger til skolekoret og i ulike markeringer som høytider og månedsfester. Religion har med andre ord betydning i flere sammenhenger enn i religionsundervisningen ved skolen. Ofte tenker man kanskje ikke over denne type representasjoner av religion når den for eksempel kommer til uttrykk gjennom sang i koret eller som en myte i norskundervisningen. Religion i steinerskolen er et godt eksempel på at religion ikke nødvendigvis er tilknyttet et avgrenset her eller der, den kan opptre hvor-som-helst.

5.3 Læreplaner og læreplanteori

Prosjektets fokus er rettet mot representasjoner av religion i religion- og livssynsundervisningen i steinerskolen. For å få et innblikk i formålet med faget religion og livssyn og de ulike kompetansemålene har det vært nødvendig å se nærmere på steinerskolens generelle læreplan (LG-07, LV-07) og læreplan i religion og livssyn (RLG-07, RLV-07).⁸

Innen pedagogisk teori regnes John I. Goodlad som en av autoritetene når det gjelder begrepssystemer og teoretiske konsepter knyttet til læreplaner. I likhet med religionsdidaktikken opererer han med begrepene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*, og skiller mellom

⁸ Den generelle læreplan for grunnskolen fra 2007 vil bli referert til som LG-07, og den generelle læreplan for videregående fra 2007 som LV-07. Religions- og livssynsdelen i læreplan for grunnskolen (LG-07) vil bli referert til som RLG-07, og for videregående (LV-07) vil religions- og livssynsdelen bli referert til som RLV-07. Læreplanene er tilgjengelige gjennom Steinerskoleforbundet og spesifiserte linker til PDF-filene ligger i litteraturlisten.

læreplanens ulike nivåer (Goodlad, 1979:60–64)⁹. Goodlad har sammen med M. Frances Klein og Kenneth A. Tye utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem med fem nivåer (Goodlad, 1979:43, 60). Første nivået er det som betegnes som *den ideologiske læreplanen*. Dette er den planen som er på et idéstadium eller i en planleggingsprosess, og som ikke er ferdig utformet. Det andre nivået er *den formelle læreplanen*. Dette er det vedtatte læreplandokumentet som styrer skolens virksomhet. Det tredje nivået er *den oppfattende læreplanen* som igjen inneholder to dimensjoner: 1) hvordan den blir oppfattet av lærerne og 2) hvordan innholdet i læreplandokumentet fortolkes. Det fjerde er den *iverksatte læreplanen*, hva lærerne gjør i praksis – hva som foregår i klasserommet. Det femte og siste nivået er *den erfarte læreplanen*. Dette handler om elevenes oppfatning av, og erfaring med undervisningen (Goodlad, 1979:60–64).

Elin Strand har i sin masteroppgave *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk* (2007) benyttet seg av Goodlad, Klein og Tyes begreper og tilnærminger til læreplaner. Hun ser blant annet på læreplanens innhold knyttet til vurderinger, undervisning og arbeidsmåter, men har også fokusert på læreplanens samfunnsmessige og politiske sammenheng, og hvordan læreplanen oppfattes i praksisfeltet (Strand, 2007:12). Det som er gunstig med dette begrepssystemet er at læreplanens forskjellige former blir tydeliggjort. Ifølge Goodlad kommer det an på øyet som ser hva en læreplan er (1979:30). Bråten viser også til at en læreplan alltid vil være noe som blir tolket (Bråten, 2014:178).

Bråten har selv i studien *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education*¹⁰ (2013) utviklet en modell for å kunne analysere og sammenligne religions- og livssynsfaget på tvers av land. Denne modellen inneholder fire nivåer som er inspirert av de fire nivåene beskrevet av Goodlad og Zhixin Su (1992). Det første nivået er *den samfunnsmessige læreplanen*. Det vil si hvordan foreldre, lærere, fagfolk, politikere oppfatter læreplanen. Det andre nivået er *den skriftlige læreplanen* som er vedtatt. Det tredje nivået er *den instruerte læreplanen* – det læreren gjør i undervisningen eller når han underviser, mens

⁹ I kapittelet *The Domains of Curriculum and Their Study* i boken *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (1979) står det spesifisert (i utgaven jeg hadde tilgang til) at det er Goodlad som har skrevet side 43–64, mens Kenneth A. Tye har skrevet side 65–72. Det kommer også fram at Frances Klein ikke har bidratt i selve skriveprosessen, men i utviklingen av det læreplanteoretiske begrepssystemet. Jeg tar utgangspunkt i side 43–64, og referer derfor til Goodlad i prosjektet.

Kapittelet *The Scope of the Curriculum Field* (side 17–41) er skrevet av Goodlad.

¹⁰ Studien undersøker religionsundervisningen i offentlige skoler i England og Norge.

det siste nivået i Bråtens modell er *den erfarte læreplanen* som handler om hva elevene lærer og erfarer (Bråten, 2014:178–179).

Kort sagt viser disse læreplanperspektivene at læreplaner kan bli oppfattet og tolket på forskjellige måter – det kommer an på øyet som ser. I praksis vil dette si at undervisningsopplegget kan bli veldig forskjellig, ut ifra hvem det er som tolker læreplanen. Goodlad påpeker at det blant læreplansteoretikere har vært en oppfatning at lærere velger innhold og metoder ut fra den formelle læreplanen. Ifølge Goodlad er dette ikke nødvendigvis tilfelle. Han mener lærerne mest sannsynlig også er sterkt influert av lærebøker og lokale læreplaner eller arbeidsplaner. Disse planene er som Goodlad påpeker, ofte mer spesifikke enn den formelle læreplanen i forhold til mål og arbeidsmåter i undervisningen (1962:216). Det vil derfor kunne være sprik i den formelle læreplanens intensjon og det som blir gjennomført i praksis. I den tidligere nevnte studien til Bråten (2014), kommer det også frem at lærernes forhold til den formelle læreplanen varierer (2014, 181–184).

Med tanke på mitt prosjekt har jeg på bakgrunn av disse læreplanperspektivene valgt å fokusere på en firedeling av læreplanen. Analysedelen tar dermed for seg den formelle, oppfattende, iverksatte og erfarte læreplanen i steinerskolen for å belyse funn i datamaterialet. Siden blikket i prosjektet er rettet mot skolen, lærerne og elevene, og ikke politikere, fagfolk og foreldre vil Goodlad, Klein og Tyes begrepssystem og teoretiske konsepter bli benyttet. Goodlad, Klein og Tyes begreper og perspektiver på læreplan danner utgangspunktet for strukturen i analysen av datamaterialet. I analysekapittelet som omfatter læreplanen i steinerskolen er fokuset på den formelle og oppfattede læreplanen. Her ser jeg blant annet på hva som har vært gjennomgående for de formelle læreplanene til skolen i et historisk perspektiv. Deretter ser jeg nærmere på den delen av læreplanen(e) som tar for seg faget religion og livssyn. Hvilket religionsbegrep og hvilken religionsforståelse ligger til grunn for faget, på hvilken måte kommer representasjon av religion til uttrykk i læreplanen og hvilke målformuleringer preger læreplanen? Til slutt i dette analysekapittelet analyserer jeg lærernes perspektiver og oppfatninger av læreplanen i religions- og livssynsfaget ved de to skolene der jeg gjorde mitt feltarbeid. I det andre analysekapittelet skal jeg se på den iverksatte læreplanen, det vil si undervisningen i praksis og lærernes perspektiver på undervisningen. Tilslutt skal jeg også se nærmere på den erfarte læreplanen og elevenes oppfatninger av religionsundervisningen.

5.4 Oppsummering

Dette kapitlet har fokusert på de teoretiske begrepene religion og representasjon, og sett disse begrepene i lys av ulike teoretiske perspektiver og tilnærminger innenfor religionsvitenskap, religionsdidaktikk og religionsundervisning. Kapitlet har også gitt et innblikk i læreplan og læreplanteori og hvordan teoretiske konsepter og begrepssystemer kan benyttes for å se på læreplanens ulike nivåer – fra idé til praksis i klasserommet.

Kapittel 6: Læreplaner i steinerskolen

Formålet med kapittelet er å få innblikk i formelle og oppfattede læreplaner i steinerskolen i Norge. For å få innsikt i gjennomgående trekk i formelle læreplaner vil jeg også se nærmere på den første steinerskolen i Stuttgart. Dette er relevant for å se på hva de formelle læreplanene i Norge legger vekt på når det gjelder undervisningsopplegg, og hvordan dette igjen kan påvirke representasjonene i faget religion og livssyn¹¹. Hvilket religionsbegrep og hvilken religionsforståelse som ligger til grunn og hvilke målformuleringer som opptrer i læreplanen i faget religion og livssyn vil også bli belyst. Under den oppfattede læreplanen ser jeg nærmere på lærernes perspektiver på religions- og livssynsdelen for å se hvordan de oppfatter og tolker denne delen av læreplanen.

6.1 Den formelle læreplanen

Steinerskolene samarbeider på tvers av landegrensene, men hvert land har sine egne læreplaner. Skolens løp er fortsatt inspirert av den første steinerskolen i Stuttgart og læreplanen som ble utformet her, men skolens læreplaner har blitt og blir stadig endret etter dagens forhold og krav. Læreplanen som nå ligger til grunn for grunnskolen og videregående opplæring er fra 2007, men har vært korrigert også etter dette ved at enkelte momenter har blitt føyd til (LG-07:1). For å få et inntrykk av dagens læreplan må blikket vendes til Steiners ideer og tanker ved den første steinerskolen i Stuttgart og planen som ble utarbeidet her. Dette er av betydning for å se på hva som har vært gjennomgående i steinerskolens læreplaner i Norge opp gjennom historien. Det første jeg vil se nærmere på er det som Goodlad betegner som den formelle læreplanen (1979:61).

6.1.1. Generelt om den formelle læreplanen

Anne-Mette Stabel har i sin doktoravhandling tatt for seg steinerskolens fagartikler og læreplaner¹² i Norge fra 1926–2004. Hun ser også på læreplanen til den første steinerskolen i Stuttgart. Stabel viser til at Steiner selv mente at arbeidet med å utforme undervisningen var noe lærerne burde gjøre (2014:88). Steiner var skeptisk til hvor omfattende og styrende dokumentene for undervisning i tysk offentlig skole hadde blitt. Han så på dette som en måte å frata lærerne friheten i sitt arbeid. Ifølge Stabel vektla han at læreplaner skal danne utgangspunkt for dialog i lærerkollegiet, og ikke frata lærerne friheten til å forme

¹¹ Religionsfaget på steinerskolen heter «religion og livssyn», men i analysekapitlene blir undervisningen omtalt som: «religions- og livssynsundervisningen», «religionsundervisningen» og «undervisningen».

¹² Blir også omtalt som «undervisningsplan» av Steiner og Stabel, men jeg har i dette kapittelet valgt gjennomgående å bruke begrepene «læreplan» og «plan».

undervisningen (Stabel, 2014:87–88). Ideelle læreplaner var ifølge Steiner de som baserte seg på synspunkter om hvordan undervisningen skulle formes ut ifra innsikt i barnets utvikling (Stabel 2014:88). Steiner selv utformet skisser til læreplaner.

Ifølge Stabel skilte Steiner mellom «ideallæreplaner» og «kompromissplaner». De såkalte kompromissplanene ble laget etter kompromisser med myndighetene (Stabel, 2014:88). Privatskoler var ikke ønsket, og for å kunne drive sin virksomhet måtte Steiner finne en balansegang med myndighetene. Kompromisser ble derfor nødvendige for å kunne drive steinerskolen (Stabel, 2014:88-89). Stabel henviser til at ett av disse kompromissene var at elever ved steinerskolen skulle nå samme mål som elever ved offentlig skole. Dette ble testet ved at offentlige skolemyndigheter gjennomførte prøver for å teste elevenes kunnskap (Stabel, 2014:89). Stabel påpeker at selv om lærerne ikke skulle være bundet til læreplanen, så var det likevel behov for skriftlige kilder å støtte seg på. Dette behovet ble større etter at Steiner døde, i tillegg til at steinerskolen ekspanderte innenlands og utenlands (Stabel, 2014:91).

Etter Steiners død i 1925 utviklet læreren Cecilie von Heydebrand ved skolen i Stuttgart en læreplan som er strukturert ut ifra klassetrinn. Denne planen inneholder beskrivelser av fag og arbeidsmåter (Stabel, 2014:89). Religion var ikke med som et eget fag i planen, men det påpekes at «en ekte religiøs følelse skulle vekkes i elevene gjennom undervisningen» (Stabel, 2014:90). Dette at undervisningen skulle vekke en religiøs følelse hos elevene er interessant ettersom trosopplæringen i tråd med anvisninger fra Steiner skulle overlates til foreldre og trossamfunn. Ifølge Stabel er læreplanenes fokus på et allmennreligiøst aspekt, og ikke på trosopplæring (Stabel, 2014:353–54).

6.1.2. Formelle læreplaner i Norge

Når det gjelder steinerskolens læreplaner i Norge i perioden 1926–2004 har Stabel funnet noen gjennomgående trekk for disse planene. Et av disse er fokuset på at hvert enkelt barn skal utvikle seg til et fritt og selvstendig individ, og at barnets utvikling skal danne grunnlaget for arbeidsmåter, innhold og framdrift i undervisningen. I de første klassene ved skolen skal undervisningen ta utgangspunkt i en helhetsforståelse av verden. Siden skal fagene bli separert og spesialisert. På slutten av videregående skal undervisningen brukes til å hjelpe elevene med en ny form for helhetsforståelse som baserer seg på kunnskap, oversikt og fagområders sammenhenger (Stabel, 2014:353). Som nevnt er det i skolens læreplaner fokus på det allmennreligiøse aspektet. Dette blir, ifølge Stabel, ikke sett på som trosopplæring i planen, «men som et pedagogisk aspekt som har som mål å gi elevene etisk og moralsk

oppdragelse» (Stabel, 204:353–54). På videregående nedtones det allmennreligiøse og det fokuseres mer på de etiske aspektene (Stabel, 2014:354). Lærerens muntlige framlegg og friheten til å forme undervisningen blir vektlagt. Stabel påpeker at steinerskolen har vært et alternativ til offentlig skoles struktur, men har også opp gjennom årene måtte tilpasse seg utdanningsvilkår og til dels ulike reformer. Dette bunner for eksempel i at det har vært et krav fra myndighetene om jevn god opplæring på lik linje med offentlig skole, og dette har påvirket utformingen av den formelle læreplanen til steinerskolen (Stabel, 2014:354-55).

Et eksempel på endring i læreplanen til steinerskolen på grunn av endring i offentlig skole er Reform 94. I Reform 94 ble det lagt vekt på videregående opplæring, og hva videregående opplæring skal tilby elever i offentlig skole. En av bakgrunnene for denne reformen var at stadig flere unge tok videregående opplæring i forhold til tidligere (NOU 1994:3).

Steinerskolens videregående opplæring ble som tidligere nevnt godkjent i 1981, men med Reform 94 i offentlig skole ble det også et behov for andre og flere valgmuligheter basert på steinerpedagogikk i skolens videregående opplæring. To steinerskoler gikk i bresjen: Oslo By Steinerskole som tilbyr ulike studiespesialiserende linjer, og Hurum Videregående Steinerskole som tilbyr yrkesfaglig skoleløp (LV-07:14). Steinerskolen er opptatt av at elevene skal få en jevn god opplæring med elever i offentlige skoler. Elever som fullfører steinerskolens videregående trinn på en studiespesialiserende linje får også studiekompetanse. Elever som på videregående trinn på steinerskolen går yrkesfaglig skoleløp og har læretid får fagbrev (LV-07:8). Dette betyr at elever som har gått videregående på steinerskolen på lik linje med elever fra offentlig skole kan søke høyere utdanning eller ta fagbrev.

Elementer i læreplanen fra 2007 baserer seg på de samme prinsippene som tidligere læreplaner i steinerskolen. Som tidligere læreplaner blir det også her nevnt at hver enkelt elev eller elevgruppes utvikling skal være en ramme for skolens undervisning. Pedagogikken er nært knyttet til elevens utvikling, og den generelle strukturen i læreplanen tar utgangspunkt i Steiners idéer om barnets ulike utviklingsfaser (O-07:4–5). Det blir vist til at lærerens og læreplanens utfordring er å guide eller være en kilde til inspirasjon når det gjelder individualiteten til barna. Samtidig påpekes det at «skolen skal kun tilstrebe å gi barn og unge det beste grunnlaget for selv fritt å orientere seg etisk, politisk, religiøst og erkjennende» (O-07:3). Det kommer også fram at hver enkelt skole eller region vil kunne utvikle en lokal læreplan for å fremheve forhold som er av betydning for skolens undervisning (O-07:3).

Det blir påpekt i læreplanen at skolens helhetstanke er inspirert av antroposofien, og at antroposofien preger steinerpedagogikken og læreplanen (O-07:4). Ideer og tanker rundt undervisningen på videregående kommer også til syne i læreplanen for grunnskolen (LG-07), noe som vil bli belyst senere. Læreplanen ble utformet etter at reformen Kunnskapsløftet (K-06)¹³ hadde trådd i kraft i offentlig skole i 2006. Ny læreplan ble utformet «for å påse at steinerskolenes læreplaner har minst jevn gode sluttkompetansemål i forhold til Kunnskapsløftet slik at elevenes rettigheter til opptak ved videre skolegang og studier er ivarettatt» (LV-07:2). Dette kravet om opplæring er noe som har preget steinerskolen siden den første skolen i 1919. Steinerskolen har tilpasset seg reformer og struktur i offentlig skole for å kunne fortsette å være et jevngodt pedagogisk alternativ.

6.2 Den formelle læreplanen i faget religion og livssyn

Ved den første skolen i Stuttgart var ikke religion spesifisert som et eget undervisningsfag, men ved steinerskoler i Norge har man undervisning i det som på både grunnskolen og videregående kalles «religion og livssyn». Faget er omtalt både i læreplanen til grunnskolen og i videregående opplæring. Med tanke på at steinerpedagogikken fokuserer på helhetlige perspektiver i undervisningen er det relevant å se på hva som blir vektlagt i religions- og livssynsfaget i grunnskolen, før man ser på faget på videregående trinn. Dette er også relevant fordi religionsundervisningen på videregående trinn blir nevnt i læreplanen for grunnskolen. I dette prosjektet er det av interesse å se nærmere på hva elevene skal lære, hvorfor de skal lære det, og hvordan.

6.2.1. Religion og livssyn i grunnskolen

I læreplanen for grunnskolen (RLG-07) blir det vist til at religionsundervisningen skal formidles i alle 13 år gjennom «et omfattende lærestoff av allmenn orienterende art, dels integrert i fag som norsk og historie, dels i egne undervisningsperioder. Til dette allmenne kan også regnes skolens felles markering av høytider og merkedager» (RLG-07:21). Dette betyr at religion også opptrer utenfor religionsundervisningen som i markeringer og andre fag ved skolen (RLG-07:21). I tillegg kommer ukentlige fagtimer. Dette viser til at religionsfaget kan bli lagt opp som ukentlige fagtimer og/eller periodeundervisning (RLG-07-21).

Temaet for religionsundervisningen er delt opp etter klassetrinn. I 2.–4. klasse er fokuset på eventyr, fabler og legender. Det blir spesifisert at man i 4. klasse skal ha om legender og

¹³ Kunnskapsløftet (K-06) er en reform innen offentlig skole gjeldende fra 2006.

fortellinger fra jødedommen, hinduismen, buddhismen, islam, kristendommen og samisk. I 5.–7. klasse skal historiefaget ta opp gammel norrøn mytologi og kultur, samt oldtidens kulturer. Videre skal lærestoffet spesielt i 7. klasse ta for seg Buddhas, Jesus og Muhammads liv og virke, guder og gudinner i hinduismen, og fokusere på religionshistorie frem til middelalderen (RLG-07:21). I 8.–10.klasse skal fokuset være på renessansen og mennesker som har hatt mye å si i moderne tid. I løpet av disse årene skal man også arbeide med etiske spørsmål. I tillegg skal man se på kristendommens grunnlag og på eksisterende religioner og livssyn, afrikansk religion, urfolks religioner, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. (RLG-07:21). I 1.–3. på videregående trinn skal elevene bearbeide religiøse læresetninger og etiske spørsmål og fortsette å se på kristendommen, ulike religioner, humanisme og andre livssyn som en fortsettelse fra 10.klasse (RLG-07:21–22). Målet med religions- og livssynsundervisningen er ifølge læreplanen «å føre elevene fra en umiddelbar deltagelse og opplevelse av de religiøse sider i seg selv og verden, via kunnskap og innsikt til forståelse og erkjennelse» (RLG-07, 2007:22). Slik poengteres det i planen at det er viktig med kunnskap, opplevelse og forståelse i et demokratisk samfunn. Skolen vektlegger at det er viktig å imøtekomme barns religiøse behov ved å være åpne, og her vektlegges det religiøse og filosofiske som en del av den moralske oppdragelsen (RLG-07:21).

6.2.2. Religion og livssyn på videregående trinn

På videregående trinn har faget religion og livssyn 56 årstimer (2 uketimer). I tillegg står det i læreplanen at det skal integreres i andre fag (RLV-07:30). Det varierer fra skole til skole om religions- og livssynsfaget blir lagt opp som fagtimer eller periodeundervisning. Fagtimer inneholder to uketimer med religionsundervisning, mens periodeundervisningen er mellom to til fem uker med en dobbeltime religionsundervisning hver dag. Det vil også variere hvilket trinn på videregående elevene har religion og livssyn. Faget er beskrevet på to sider i læreplanen til videregående, hvor det kommer fram at formålet med undervisningen i religion og livssynsfaget er at det skal ta opp: religiøse, filosofiske og livssynsmessige tradisjoner, sammenligne ulike retninger, og få innsikt og respekt for forskjellige etiske ståsteder (RLV-07:30–31). Faget er lagt opp med fokus på tre hovedområder: 1) Religionshistorie og religionskunnskap, 2) religioner, livssyn og etikk og 3) filosofi og etikk. I den første hoveddelen skal fokuset være på religioners utvikling, utbredelse, kritikk og samfunnsmessige rolle i et historisk perspektiv fra middelalderen til det moderne samfunn. Man skal for eksempel se på kristendommen i middelalderen og møtet med islam. Religiøse og livssynsmessige begreper skal bli gjort rede for slik at man kan drøfte og reflektere for å få en

helhetlig forståelse av religioner (RLV-07:30). Under det andre hovedområdet skal elevene få dypere kunnskap om verdensreligioner og urfolksreligioner som en fortsettelse fra oversiktskunnskapen fra 10.klasse. Det blir vektlagt religioners etikk, tekster, trosinnhold og ritualer, ulike retninger og forhold til andre religioner og livssyn. Hovedvekten er på kristendommen, islam og en til av de større religionene (RLV-07:30). I tillegg skal man få kunnskap om livssynshumanisme. Det skal fokuseres på religioner og livssynshumanismens ulike retninger, og det skal bli sett i et historisk og samfunnsmessig perspektiv (RLV-07:30). Under hovedområdet filosofi og etikk skal det arbeides med forskjellige filosofer fra ulike deler av verden. Det blir påpekt at man ut ifra dette skal kunne ha en filosofisk samtale om aktuelle spørsmål om religion og livssyn (RLV-07:30–31). Det blir i denne planen lagt vekt på at religionsundervisning er viktig for elevers livstolknings- og holdningsspørsmål, i tillegg til at religiøse, filosofiske og etiske spørsmål er viktige i samfunnet (RLV-07:30).

Hvilke religioner som regnes som verdensreligioner eller urfolks religioner, utenom samisk, blir ikke spesifisert eller definert i læreplanen til videregående. Det er kun kristendommen, islam og samisk som blir nevnt av religioner under religion og livssyn i læreplanen på videregående. Under hovedområdet religioner, livssyn og etikk blir det, som tidligere nevnt, påpekt at det i videregående skal bygges videre på kunnskapen fra 10.klasse (RLV-07:30–31). I målformuleringen til 10. klasse blir det spesifisert hva representasjonen skal fokusere på: historie, tekster, tradisjoner, variasjoner og retninger i kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen, buddhismen og livssynshumanismen (RLG-07:23). Kristendommen er den religionen som er mest vektlagt for eksempel ved at man her skal se spesifikt på Bibelen, og sammenhenger i Bibelen, i tillegg til kristendommens posisjon i Europa. Det blir også henvisning til at det skal bli gått igjennom samisk, afrikanske religioner og religioner til urbefolkningen i Amerika og Oseania (RLG-07:23). Ut fra formuleringene i læreplanen på videregående trinn skal elevene i religion og livssyn bygge videre på kunnskapen fra 10.klasse, og ved å se på målformuleringer i 10.klasse kan man få en pekepinn på hva religionsundervisningen på videregående trinn skal inneholde og ta utgangspunkt i.

Religionsundervisningen i den formelle læreplanen blir omtalt som av «allmenn orienterende art» eller det Stabel omtaler som «allmennreligiøst aspekt», og dette er noe som har vært gjennomgående med tanke på steinerskolens læreplaner opp gjennom. Dette blir i skolen sett på som et pedagogisk aspekt, og religionsutøvelse trenger ikke nødvendigvis å forekomme kun i religionsundervisningen. Dette betyr ikke at det finnes en form for skjult religiøs påvirkning, men at religion opptrer hvor-som-helst (Zetterquist og Skeie 2014). I læreplanen

til grunnskolen blir høytidsmarkeringer nevnt i forbindelse med at religionsundervisningen er allmenn orienterende. Det kommer her også frem at det er høytidsmarkeringer i skolen i forbindelse med årlige tilbakevendende høytider. Det står blant annet spesifisert under 4.klasse at de skal «lære seg sanger knyttet til julen og andre høytider» (RLG-07:21-22). Utover dette blir ikke høytidsmarkeringer mer spesifisert i læreplanen til grunnskolen verken hvilke høytider som markers eller hvordan. I læreplanen til videregående blir verken høytidsmarkeringer eller andre markeringer nevnt.

Hva og hvorfor elever skal lære om religion blir tatt opp i den formelle læreplanen både for grunnskolen og videregående opplæring. Disse to læreplanene overlapper hverandre ved at begge dokumentene henviser til hverandre. Selv om det er lagt fokus på hva og hvorfor i den formelle læreplanen, er lærernes handlingsrom med tanke på representasjoner av religion i religionsundervisningen stort. Det formelle læreplansdokumentet i religion og livssyn legger ingen føringer på hvordan undervisningsopplegget skal bli lagt opp. Planen spesifiserer ikke høytider eller religion og livssyn integrert i andre fag, og kommer heller ikke med forslag til aktiviteter i religionsundervisningen. Dette gir derfor læreren frihet til å legge opp undervisningen slik han/hun mener er best for å nå målene i læreplanen. Det er her viktig å påpeke at denne friheten med tanke på undervisningsopplegg ikke er spesielt for religion og livssyn, men gjennomgående for læreplanen på grunnskolen og videregående (LG-07, LV-07) generelt, og en grunntanke som knyttes til Steiner og den første skolen i Stuttgart.¹⁴

6.2.3 Begrep og forståelse

I mitt prosjekt er det av særlig interesse å se nærmere på hvilket religionsbegrep og hvilken religionsforståelse som ligger til grunn i steinerskolens læreplaner, og hva som preger læreplanens målformuleringer i religion og livssyn på videregående. I læreplanen for videregående legges det vekt på at religioner og livssyn skal bli sett på i en samfunnsmessig og historisk kontekst. Religionsbegrepet opptrer her innenfor det man kan kalle en hermeneutisk forståelseshorisont (Gilhus og Mikaelsson, 2001:22). Ut fra hvordan læreplanen omtaler religions- og livssynsfaget i videregående med henvisning til å bygge videre på 10.klasse kunnskapen, er noe av målet med religionsundervisningen i videregående å utvide elevenes forståelseshorisont. Ved å bygge videre på kunnskap som elevene allerede har skal deres forståelse og perspektiver utvides. Dette peker på at kunnskapssynet som ligger til

¹⁴ Denne metodefriheten ble også innført i offentlige skoler med Kunnskapsløftet i 2006.

grunn er innenfor det Härenstam kaller det *hermeneutiske/didaktiske* (2000:144). Det blir fokusert på at elevene skal kunne skille mellom ulike kjennetegn og trekk slik at man vet hva som er kjennetegnende for en religion eller et livssyn. Målformuleringene på videregående når det gjelder undervisningen i religion og livssyn peker også på at «undervisningen skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål» (RLV-07:30). Dette kan forstås som at elevene ikke bare skal lære om, men også skal lære av religioner. Dette kan knyttes til den holdningsdannende siden av faget som fokuserer på at «religion og etikk skal gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg» (RLV-07:30). Formuleringen her er imidlertid likt utformet som den offentlige skoles læreplan i «religion og etikk» under formål med faget.¹⁵ Tolkning er i steinerskolens læreplan knyttet til den holdningsdannede siden av faget, men planen er ellers preget av at man skal få kunnskap om og kjennskap til ulike sider og roller til religion og livssyn. Disse formuleringene handler om å lære om. Ser man på disse elementene sammen så kan man se at det i læreplanen handler om å lære om *og* lære av. Formuleringen minner om Grimmitt sin tilnærming til religion i skolen: man skal lære om for å få kunnskap, lære av for å utvikle kunnskapen man allerede har, og bruke dette for å utvikle seg som menneske (2000:36).

6.3 Den oppfattende læreplanen

Den oppfattende læreplanen handler om hvordan lærerne forstår og tolker målformuleringene i læreplanen. I min studie av lærere ved to steinerskoler viste det seg at lærernes oppfatninger av læreplanen var svært ulik. De tre lærerne som deltok i prosjektet snakket om forskjellige elementer i læreplanen og fokuserte på ulike aspekter. Ole fokuserte særlig på helhetstanken i læreplanen og det helhetlige skoleløpet som preger skolen. Han viste til at denne helhetstanken er sentral og gjennomsyrrer mer enn bare undervisningen:

[Ole] Nei, den [læreplanen] er veldig åpen og vid i religion. Det har nok sin grunn i at religion har vært et litt vanskelig fag opp gjennom tidene, hvordan man skulle undervise. I steinerskolen så har man jo valgt å ha en konfesjonsfri religionsundervisning [...]. Steinerskolen ser på de tolv årene under ett. Vi er en helhet selv om man er delt opp i tre nå. Selv om videregående trinn er adskilt som for så vidt egen del, så er vi jo, du kan jo bare se på bygningene her, vi er jo en del av det hele. Selv om vi er forskjellige. Og sånn er det også med en del fag, og særlig gjelder det religionsfaget at det er jo der fra begynnelsen av, men ikke som et eget fag.

¹⁵ Læreplan i religion og etikk i offentlig skole: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal/>

Det helhetlige og at religion kan opptre hvor-som-helst (Zetterquist og Skeie 2014) er noe som også preger den formelle læreplanen (LG-07, LV-07) til skolen og hvordan religionsundervisningen blir lagt opp. Ole snakker også om religion integrert i andre fag:

[Ole] Vi går inn i undervisningen i andre fag, både i norsk, historie og etterhvert i samfunnskunnskap og kanskje i språkfagene. At man i tyskundervisningen kan ta for seg Martin Luthers biografi, det passer jo veldig bra. Da er man inne i et annet fags område og da samarbeider man gjerne med religionslæreren. Sånn at når vi kommer opp til videregående trinn så er jo dette også tilfelle her.

Her viser han til at religion ikke bare er knyttet til selve religionsundervisningen, men at religion også skal integreres i andre fag slik som den formelle læreplanen vektlegger (RLG-07, RLV-07). Ole kommer med konkrete forslag til hvor og hva man kan integrere for å knytte det opp til religion. Han er også bevisst elevenes «modningstrinn» når det kommer til undervisningsopplegget:

[Ole] Jeg kan nevne et par eksempler: nå hadde de en periode i historie i andre videregående i høst, hvor vi hadde om middelalderen. Det er en periode vi har lagt til andre videregående fordi vi mener innholdet i den passer godt der til, ja, til andre fag og til elevenes, hva skal vi si, modningstrinn på en måte. Hvis vi kan bruke det ordet der. Der kommer vi jo inn på religion. [...] Så her går vi også inn på religionssiden. Sånn griper fagene inn i hverandre og da samarbeider man jo.

Pål er også opptatt av elevenes modningstrinn når det gjelder undervisning, men snakker om det tilknyttet selve klassen og aktivitetsnivå i religionsundervisningen:

[Pål] Ja, du ser de tre klassene. Hvis man skal sammenligne klassenes modenhet i snitt ser vi at den med dobbelttime torsdag den er jo den som fremtrer som helhet mest moden, og det er der det er mest aktivitet og der det er best resultater.

Ulike modningstrinn henger sammen med steinerpedagogiske ideer som baserer seg på at oppveksten er knyttet til tre perioder på syv år (Frisk 2012). Dette er en generell struktur for den formelle læreplanen (O-07). Jan på sin side legger vekt på verdier, erfaring og religiøs følelse når han snakker om religion og læreplanen. I tillegg påpeker han at religionsundervisningen ikke skal være en form for trosopplæring:

[Jan] Steinerskolen skal jo ikke formidle noe livssyn eller noe tro, men man kan se på det som en holdning til livet som kan fremme en slags religiøs følelse eller religiøs forholdningssett til verden og virkeligheten, som kan næres av eller som finnes i religionene. Kvaliteter som

ærefrykt, ydmykhet, takknemlighet ovenfor livet som sådant, man kan kalle dette for en religiøs følelse eller en religiøs kvalitet. [...] Jammen lærerplanen, jeg er klar over at vi skal formidle innsikt om verdensreligioner, og gjerne begeistre de [elevene], men vi skal ikke overtale noen, eller vi skal ikke forkynne. Vi skal ikke ønske at de skal bli spesielt interessert i en religion.

For Jan er også det flerkulturelle aspektet noe som er viktig å få belyst i religionsundervisningen og spesielt det som omhandler respekt for andre mennesker, kulturer og religioner:

[Jan] Vi lever jo i et flerkulturelt samfunn. Det synes jeg er viktig at vi faktisk skal formidle, vi må forsøke å formidle respekten for ulikt tenkende, andre kulturer, andre religioner. Det er noe vi bør indoktrinere elevene med, ikke indoktrinere, men vi bør faktisk forsøke å formidle respekt for det flerkulturelle. For den annerledes, den fremmede kulturen. Samtidig oppmuntre til en naturligvis kritisk samtale, om fenomener i religion. Vi skal formidle respekt, interesse og en selvstendig kritisk holdning, i hvertfall på gymnaset.

Pål var den av lærerne som la vekt på frihetsaspektet som preger læreplanen, og hva dette har å si for læreren når det gjelder undervisningsopplegget:

[Pål] Alltid når vi lager læreplan på steinerskolen så er vi opptatt av at vi er en skole hvor læreren skal være et skapende, langt på vei fritt skapende menneske og at hver enkelt lærer får tillit. Når vi ansetter et menneske, når mennesket først har kommet gjennom nåløyet, så får vedkommende stor grad av tillit. [...].

Han vektlegger sterkt at man som lærer oppnår tillit til å utforme undervisningen slik man måtte ønske og legger til:

[Pål] Det er jo veldig steinerskolen.

Ole nevner fokuset på lærerens muntlige framlegg og frihetsaspektet i undervisningsopplegget, og ser positive og negative sider ved dette. Han sammenligner friheten i undervisningen med offentlig skole:

[Ole] I offentlig skole er man mye mer bundet av regler, bøker, pensum og oppfølgingsmål. Men altså det vi har her er for det første at undervisningen foregår i stor grad uten lærebøker, og at det er basert på lærerens muntlige, i mine fag da, formidling. Og det er jo, det kan være en styrke, men det kan være en ulempe også. For da blir jo plutselig læreren veldig sentral. Mye avhenger jo av at læreren kan kommunisere [...].

Her påpeker Ole det samme som Bråten (2014) når det gjelder å ikke bruke lærebok, undervisningen blir mer avhengig av lærerens kvalifikasjoner og kvaliteter. Frihetsaspektet og tillit i undervisningen har vært et trekk i steinerskolens læreplaner siden skolen i Stuttgart, og er som Pål og Ole henviser til fortsatt grunnleggende tanker i skolens planer.

På samme måte som i offentlig skole så har man i steinerskolen mulighet til å utvikle en lokal læreplan for skolens undervisning. Pål var den eneste under intervjuet som nevnte en lokal læreplan:

[Pål] Men jeg har jo laget en lokal læreplan for skolen. Det foreligger jo en sånn en, en slags arbeidsplan.

[Silje] Som en slags årsplan?

[Pål] Nei, ikke en slags årsplan heller, for det lager man på grunnlag av denne lokale lærerplanen. Men den lokale lærerplanen er en slags tolkning av lærerplanen. Du har tre trinn: læreplan – lokal læreplan – årsplan.

Her påpeker han at den lokale læreplanen er en tolkning av læreplanen, og at det her er snakk om en tretrinns tolkning – eller tre forskjellige formelle dokumenter. Han uttrykker at læreplanen slik han ser det er et veiledende dokument, men ikke nødvendigvis et styringsdokument:

[Pål] Jeg tar jo bare den planen som en veiledende sak, for meg er det vesentlig at jeg får formidlet det som jeg mener er det vesentlige.

Dette peker på det Pål vektla når han snakket om lærerens frihet og tillit i undervisningen. Både frihet og tillit trekkes frem som viktige elementer i undervisningssammenheng og for hvordan han har tolket læreplanen. Dette peker igjen på at lærerne like gjerne forholder seg til lokale læreplaner og årsplaner som til læreplanen (Goodlad, 1962:216). Det er viktig i denne sammenheng å huske på at den formelle læreplanen er et vedtatt lovfestet dokument, mens lokale læreplaner eller årsplaner blir laget av lærere ved den aktuelle skolen. En lokal læreplan kan derfor gjøres mer relevant for undervisningen ved den skolen det gjelder.

Alle tre informantene gir et bilde av at de har god kjennskap til den formelle læreplanen på ulike måter. Dette kommer til uttrykk gjennom at de alle har påpekt ting som er sentrale i den formelle læreplanen. Ole vektlegger den helhetlige tanken og forståelsen i undervisningen, og hvordan dette kan spille inn på undervisningsopplegget i religion og i andre fag. Pål sin

tolkning dreier seg om frihet og tillit som lærer i undervisningen, noe som også Ole kommer inn på. I tillegg snakket både Ole og Pål om elevers modning som noe de merker seg og tenker over i undervisningen. Pål knytter også friheten opp til muligheten til å utforme lokal læreplan i skolen. Jan henviser til opplevelsen av en religiøs følelse og viktigheten av kunnskap om ulike religioner og kulturer, og begrunner dette med at samfunnet i dag er flerkulturelt. Lærernes ulike syn er et bilde på at læreplan i praksis ofte viser seg å være noe annet enn den formelle læreplanen, og at den er et produkt av lærerens forståelse og tolkning. Dette danner grunnlaget for planlegging og gjennomføring av undervisningen (Goodlad, 1979:61–63).

6.4 Oppsummering

Dette kapittelet har tatt for seg gjennomgående trekk i den formelle læreplanen til steinerskolen i Norge i perioden 1926–2004, og i dagens formelle læreplan fra 2007 på grunnskolen og videregående. Dette ble gjort ved å vende blikket mot den første steinerskolen i Stuttgart for å se hvilke ideer som har influert den formelle læreplanen i Norge, og hvordan dette har påvirket representasjon av religion i religions- og livssynsdelen av læreplanen. Jeg har også sett på hvilket religionsbegrep og hvilken religionsforståelse som ligger til grunn, og hvilke målformuleringer som opptrer i læreplanen med tanke på religion og livssyn. Ved å se på den oppfattede læreplanen har lærernes ulike perspektiver og tolkninger av den formelle religions- og livssynsdelen kommet til syne (Goodlad, 1979:61–62). Den sier imidlertid lite om hvordan undervisningen foregår i praksis. Jeg skal derfor i neste kapittel se nærmere på den iverksatte og den erfarte læreplanen. Det vil si undervisningen i praksis, lærernes begrunnelser for undervisningen, og elevenes oppfatning og erfaringer med religionsundervisningen i skolen.

Kapittel 7: Representasjoner av religion i religions- og livssynsundervisning

Hvordan legges undervisningen opp i steinerskolens religion- og livssynsfag, hvordan blir religion framstilt og hva er mønsteret i undervisningen? Dette er spørsmål som dette kapittelet vil belyse for å se nærmere på hvordan religion blir representert i undervisningen. Med utgangspunkt i observasjon av undervisning og intervjuer med lærere og elever ved to steinerskoler, ser jeg nærmere på deres perspektiver, erfaringer og oppfatninger av religionsundervisningen i steinerskolen.

7.1 Observasjoner av religions- og livssynsundervisning: eksempler fra klasserommet

I forrige kapittel der jeg så nærmere på den formelle og erfarte læreplanen kom det fram at målformuleringene i læreplanen (RLV-07) i praksis ga lærerne et stort handlingsrom i undervisningen. I dette kapittelet er fokuset rettet mot det som skjer i klasserommet, det vil si hvordan religionsundervisningen foregår i praksis (Goodlad, 1979:62–64). For å se nærmere på den iverksatte læreplanen skal jeg derfor gi et lite innblikk i hvordan religionsundervisningen artet seg ved de to steinerskolene.

7.1.1 Tema og innhold for undervisningen

Vestlandsskolen

Ved Vestlandsskolen var temaet for den religions- og livssynsperioden jeg observerte hinduisme, buddhisme, jødedom, kristendom og islam. Dette ble tydeliggjort første undervisningstime av Jan. Alle religionene ble tatt for seg i et historisk perspektiv, og religiøs utvikling ble knyttet til begrepene polyteisme, panteisme og monoteisme. Tilnærmingen til religionene var forskjellig. Det ble for eksempel skilt mellom østlige og vestlige religioner, hvor hinduisme og buddhisme ble regnet under østlige religioner, mens jødedom, kristendom og islam ble kategorisert som vestlige religioner. Det ble vist til at forskjellen på disse to kategoriene var for eksempel syklisk (øst) og lineær (vest) tidsbevissthet og at de østlige religionene er polyteistiske/panteistiske, mens de vestlige er monoteistiske. Det ble i undervisningen vist til at hinduismen har utviklet seg fra en polyteistisk religion til en panteistisk, mens jødedommen startet som en polyteistisk religion og utviklet seg til å bli monoteistisk. Samtidig ble det påpekt at de østlige religionene på samme måte som de vestlige beveger seg over i en monoteistisk retning. Religion ble slik framstilt som noe som er

i en historisk prosess som utvikler seg over tid. Det ble også i undervisningen lagt vekt på religionens grunnlegger/ikke grunnlegger, begreper, trosinnhold, dogmer, tekster og sammenligning.

Jan viste til hinduismen som et eksempel på en religion som ikke har en grunnlegger, og religionen ble knyttet til India. Han fokuserte mye på tekster og nevnte Vedaene og Upanishadene, og forklarte hva disse inneholdt. Han valgte ut en bestemt filosofisk retning i hinduismen som han fokuserte på, Samkhya-filosofien, og gikk her inn på sentrale ideer. Buddhismen ble et eksempel på en religion som har en grunnlegger, Siddharta Gautama (Buddha). Framstillingen av buddhismen fokuserte rundt fortellinger om Siddharta, og hvordan buddhismen ble til gjennom hans ideer og praksis. Det var også her fokus på filosofi, men mer knyttet opp til Siddharta, og ikke en spesiell retning slik som i hinduismen. Ulike begreper i hinduismen og buddhismen hadde en sentral plass i framstillingen, som for eksempel: *dharm*a, *karma* og *samsara*.

Jødedommen og kristendommen ble sett på ved at Jan tegnet opp tidslinjer. Tidslinjen i jødedommen omfattet sentrale hendelser og årstall, mens tidslinjen i kristendommen tok for seg Jesu liv. Det var under disse temaene i undervisningen fokus på trosinnhold og dogmer som: pakten med Gud, Messias, eden og Gehenna i jødedommen, og Jesus, eden og helvete i kristendommen. Jan snakket om Toraen, og forklarte hva denne teksten består av. Bibelen ble trukket fram under kristendommen ved at Jan leste opp et vers herfra.

Det var ikke en egen undervisningstime om islam, men islam ble sett på i sammenheng med jødedom og kristendom og Jan omtalte disse tre religionene som «Abrahamittiske religioner», og kalte de for «halvbrødre». Islam var den religionen som hadde minst fokus i undervisningen, men han nevnte de to hovedretningene sunni og sjia og bakgrunnen for splittelsen mellom disse retningene.

Det ble gjort sammenligninger gjennomgående i undervisningen, og Jan ga selv uttrykk for at han syntes det var viktig å sammenligne religioner. Sammenligningen i undervisningen var for eksempel mellom Buddha og Jesus: Buddha som overvant livet og Jesus som overvant døden. Han sammenlignet også Toraen med *dharm*a i buddhismen – Gud og Buddha gir begge læren. Gehenna ble i jødedommen sammenlignet med helvete i kristendommen. Han sammenlignet også de tidligere nevnte begrepene i hinduismen og buddhismen.

Østlandsskolen

Ved Østlandsskolen fulgte de tre klassene jeg observerte det samme undervisningsopplegget. I den perioden jeg observerte undervisningen gikk de gjennom samisk religion og hinduisme. Tilnærmingen til religion var i et historisk perspektiv, med fokus på mennesket og naturen, kilder, begreper, musikk, og sammenligning i undervisningen.

Pål brukte litt tid på å snakke generelt om urfolks religioner, og viste til at disse religionene og kulturene opp igjennom har blitt kalt ulike ting. Han tok for seg ulike begreper som primitive religioner, opprinnelige religioner og naturreligioner, og problematiserte disse termene. Det ble også i undervisningen rettet et fokus på mennesket og naturen, og hvordan dette forholdet har endret seg gjennom historien.

Det ble fokusert på historiske kilder når det ble gått igjennom samisk religion og hvilke skriftlige kilder man har. Pål poengterte at dette er kristne historiske kilder, og at det oftest var prester som skrev disse tekstene. Prestenes jobb var å spre kristendommen blant samene, og Pål påpekte at de skriftlige kildene derfor kan være fordreide. Pål knyttet også samisk religion og kultur til nyere tid ved å peke på en interesse for religionen og kulturen i New Age miljøer. Det ble også i undervisningen fokusert på de tradisjonelle religiøse spesialistene i samisk religion og deres rolle i forbindelse med sjelereiser. Noaide og sjaman ble her brukt om hverandre som begreper.

Hinduismen ble gått igjennom, og det ble henvist til at dette er en av verdensreligionene. Begrepene panteisme, polyteisme og monoteisme ble trukket fram, og hinduismen ble i undervisningen knyttet til panteisme, polyteisme og monoteisme som et eksempel på alle tre. Sentrale begreper i hinduismen ble også gjennomgått: *maya*, *samsara*, *karma*, *reinkarnasjon*. Hinduismen ble gitt som et eksempel på en religion som ikke har en grunnlegger, i motsetning til islam. Pål pekte på at hinduismen inkluderer forskjellige tradisjoner, og at den derfor er mangfoldig. Hinduismen ble sett på i et historisk perspektiv i India, og koloniseringen ble nevnt. Det ble også fokusert på musikk og lyder, og spesielt lyden «aum» ble dratt inn som et sentralt element i hinduismen.

Det ble gjort sammenligninger gjennomgående i undervisningstimene. Det ble snakket om noaiden og at han hadde medhjelpere under transen, og dette ble sammenlignet med egyptisk religion hvor de også skal ha hatt medhjelpere under slike reiser. Pål omtalte samisk religion også som en offerkult og pekte på at dette hadde opprinnelig hinduisme og jødedom også vært. Han sammenlignet også begrepet *moksha* i hinduismen med *nirvana* i buddhismen.

Etter å ha observert undervisningen ved de to skolene over en tid kom det etter hvert frem et tydelig mønster for undervisningen. Dette mønsteret handler om hvordan undervisningen foregikk i klasserommet i praksis.

7.1.2 Fra tavle og resitasjon til Youtube

Vestlandsskolen

På Vestlandsskolen observerte jeg som tidligere nevnt til sammen tolv dobbelttimer med religion og livssyn. Selv om disse timene var forskjellig med tanke på tema og innhold, var undervisningen lagt opp på en slik måte at det etter hvert dannet seg et slags mønster.

Hver religions- og livssynstime ved Vestlandsskolen startet med resitasjon av lyder og tekster. Dette skjedde på Jans initiativ og alle elevene deltok. Varigheten på resitasjonen varierte. Tekstene var fra hinduismen, buddhismen, jødedom, kristendom og islam, men hadde ikke nødvendigvis sammenheng med temaet i religionsundervisningen. Disse tekstene opptrådte også utenfor religionsundervisningen ved at de ble fremført ved en av månedsfeiringene, samt under påskefeiringen. Dette er eksempler på at religion i praksis ved denne skolen opptrådte hvor-som-helst (Smith, 2004:329–330). Resitasjonen av disse tekstene var en erstatning for resitasjonen av *Morgenverset*, som elevene pleier å starte skoledagen med sammen med læreren. Elevene er med andre ord vant til at dagen starter med resitasjon, og dette var derfor ikke noe unikt for religionsundervisningen. Forskjellen var her innholdet i resitasjonen – hva som ble resitert.

Å starte dagen med *Morgenverset* er heller ikke unikt for akkurat denne skolen eller steinerskoler i Norge. Frisk viser i studien ved Annaskolan i Sverige at elever og lærere sammen resiterte «morgonspråket» (2014:56). Jan sa selv at resitasjonen fungerte som en slags nærværøvelse, og pekte på at dette ikke bare gjelder for religionsundervisningen:

[Jan] Jeg må jo si at denne morgenresitasjonen virker også som en slags nærværøvelse. Det snakkes så mye om *mindfulness*, og når vi øver nøye, hvert ord, hver lyd, så fungerer det som en god nærværøvelse. Ja, men det har ikke med religionsundervisning å gjøre, det gjelder overalt i undervisningen.

Dette peker på det allmennreligiøse aspektet ved skolen som kommer til uttrykk både i og utenfor religionsundervisningen (Stabel 2014). Jan var opptatt av erfaringsdimensjonen i undervisningen, og dette kom til uttrykk gjennom resitasjonen. Etter resitasjonen gikk det over til tavleundervisning. Jan brukte tavlen til å skrive opp begreper og tegne tidslinjer.

Undervisningen var i stor grad lærerstyrt ved at Jan snakket, men samtidig la han opp undervisningen slik at elevene kunne komme med innspill og spørsmål underveis. Denne klassen var forholdsvis veldig rolig og lite aktive, selv om Jan la opp til interaksjon i undervisningen.

Til sammen fire undervisningstimer skiller seg ut fra mønsteret som er beskrevet. En time var da klassen fikk besøk av en kvinnelig sjaman. Timen begynte som vanlig med resitasjon, før sjamanen presenterte seg. Hun omtalte seg selv som personlig kristen, og hun hadde fattet interesse for sjamanisme i voksen alder. Hun brukte selv begrepet sjaman, og holdt en liten mini-seanse. Denne seansen bestod av en trommesirkel, og var frivillig. Alle deltok i seansen som gikk ut på at man lå på gulvet i en sirkel mens hun trommet. Etterpå snakket alle sammen om hvordan de synes denne seansen hadde vært. Slik fikk elevene oppleve en representasjon fra et innenfraperspektiv. Det vil si fra en person som har en personlig tilnærming til religionen (Andreassen, 2012:103).

Jan hadde også satt av tre dager på slutten av perioden til at elevene selv skulle ha muntlige framføringer for klassen. Elevene valgte ulike temaer som jødedom, sunni og sjia islam, afrikansk naturreligion, kia og samisk religion, for å nevne noen. Jeg observerte framføringene av kia, og sunni og sjia islam. Dagen startet som vanlig med resitasjon før det ble gitt rom for framføringene. Eleven som framførte kia brukte tavlen i framføringen, og forklarte at det var en asiatisk naturreligion. Hun vektla trosinnholdet, at det vesentlige er «Moder Jord» og forestillinger rundt Moder Jord og naturen. Hun satte også av tid slik at de andre elevene og læreren kunne stille spørsmål. Eleven som hadde framføringen om sunni og sjia islam tegnet en tidslinje opp på tavlen, og snakket om Muhammad, de fem søylene og uenigheter som førte til splittelsen mellom sunni og sjia. Eleven koblet det også opp til hvordan islam blir fremstilt i dagens medier. Denne framføringen var slik både historisk med et fokus på trosinnhold og samtidsorientert. Det ble også etter denne framføringen satt av tid til spørsmål. På slutten av denne undervisningstimen fikk elevene en skriftlig oversikt over hva læreren hadde gått igjennom i religions- og livssynsundervisningen.

Østlandsskolen

Ved Østlandsskolen observerte jeg åtte enkelttimer og to dobbelttimer med religion og livssyn. Selv om temaet og innholdet varierte dannet det seg også her et mønster for undervisningen.

På Østlandsskolen begynte flere av religions- og livssynstimenene med at læreren spilte av et video-/lydklipp. Disse klippene var relatert til temaet som skulle bli gjennomgått i undervisningen. I den første undervisningstimen da temaet var samisk religion, snakket Pål først generelt om urfolks religioner. Han spilte deretter av et klipp fra Youtube av en aboriginer i dagens Australia, og viste til at urfolk er en del av den moderne verden. Når de hadde om hinduismen spilte han sangen «The Word OM» av bandet The Moody Blues. Dette ble relatert til ordet «om», «aum» i hinduismen og hvordan hinduismen har hatt påvirkning i Vesten, blant annet i musikken. Slik ble lærestoffet knyttet til populærkulturelle fenomener og dratt inn i religions- og livssynsundervisningen. Etter å ha spilt av klippet brukte Pål tavlen til å skrive opp begreper i temaet han gikk igjennom.

Undervisningen var lærerstyrt, men Pål la i noe grad opp til at elevene kunne stille spørsmål eller komme med innspill. Det var allikevel ikke alltid de slapp til når han gikk igjennom et tema. Han satte ofte spørsmålene på vent, og det ble ikke nødvendigvis alltid tid til å ta de opp igjen senere i timen. Selv om de ved denne skolen hadde læreboken *I samme verden*¹⁶, ble den sjelden brukt. Pål sa selv at boken ikke ble brukt i noe særlig grad. En gang ble den dratt inn i undervisningen, og det var når det ble snakket om mennesket og naturen. I læreboken var det et eget underkapittel med tittelen «mennesket og naturen» som Pål snakket om under dette temaet. Han fokuserte på dannelsesdimensjonen i undervisningen, og lurte i dette tilfellet på hva elevenes holdninger og forhold til naturen var. Utover dette ble ikke boken brukt eller nevnt i undervisningen. Pål delte ut et oversiktsdokument han hadde satt sammen selv om samisk religion til elevene etter gjennomgangen av temaet.

Temaene og fokuset i det som ble representert varierte ut ifra hvilken religion de hadde i religions- og livssynsundervisningen, og det kommer fram at det var forskjeller i framstillingene. Det var fra Jan sin side ikke fokus på religion som praksis, hverdagsreligion, religion i dag eller samtidsperspektiver, bortsett fra sjamanbesøket. Pål hadde elementer av populærkulturelle uttrykk i sin undervisning, men fokuserte lite på religion i dag og samtidsperspektivet. Det var heller ikke fokus på religion som praksis eller hverdagsreligion. Felles for kunnskapsdimensjonen ved begge skolene var at representasjonen i undervisningene fokuserte på historiske perspektiver og tradisjoner. Det var fravær av et

¹⁶ Boken er første gang utgitt i 2008 og utgiver er Cappelen Damm. Den kom i en revidert utgave i 2013 og det er den reviderte versjonen skolen i prosjektet benytter.

fokus på individ- og gruppenivå (Jackson, 2002:66). Dette gjorde at mangfold og variasjon innad religionene ikke kom fram i undervisningen.

7.2 Lærernes begrunnelser og valg for religions- og livssynsundervisningen

I det følgende skal jeg se nærmere på Jan og Pål sine begrunnelser for religions- og livssynsundervisningen. Hvorfor la de opp undervisningen slik som de gjorde, og hva var målet med religions- og livssynsundervisningen? Ifølge Goodlad vil det ikke nødvendigvis være noen klar sammenheng mellom lærernes oppfatninger av læreplanen og det som skjer i praksis (1979:62). Tolkninger og forståelser av læreplanen vil kunne være ulike fra skole til skole og fra lærer til lærer. Dette kommer også til syne i religions- og livssynsundervisningen som jeg observerte.

7.2.1 Kunnskapdimensjonen i undervisningen

For å belyse lærernes begrunnelser og valg i undervisningen skal jeg se på kunnskapdimensjonen. Det vil gi et innblikk i hvorfor lærerne la opp undervisningen slik som de gjorde. Pål påpeker at hans undervisning er preget av et historisk perspektiv, og at dette er noe han selv er bevisst på. Han ser også på religion som noe som utvikler seg over tid:

[Pål] Jeg har en veldig historisk tilnærming til dette [religion]. Jeg er jo av den mening at religionene står inne i en historisk prosess, som man også kan lese om, eller kan finne i alle sammenhenger. Jeg ønsker å undervise nettopp på en slik måte at man kan se den utviklingen. [...] Det går fra denne mer panteistiske til mer polyteistiske til mer monoteistiske og over til forskjellige typer moderne måter å se på dette etter renessansen og fremover [...].

Pål sitt syn, slik det kommer til uttrykk her, baserer seg på at religion går igjennom ulike stadier i historien som former og utvikler religionen. Videre vektlegger Pål at han legger opp undervisningen slik at man skal få tak i en essens, og at religioner slik han oppfatter det er forskjellige:

[Pål] [...] Da prøver jeg på en måte å ta tak i essensen. Jeg synes det blir for billig å si at egentlig er alle religioner uttrykk for det samme liksom, eller det er det samme, for meg er det nærmest som å si at i mørket er alle katter grå. Det er mangel på innsikt, det er mangel på innsyn. Det er for eksempel utrolig stor forskjell på islam og kristendom.

Pål utdyper denne forskjellen på denne måten:

[Pål] Det betyr ikke at jeg mener islam ikke kan ha noe å tilby, men jeg synes det er veldig store forskjeller.

[Silje] Har du eksempler på noen grunnleggende forskjeller?

[Pål] I islam så fremstår Gud så totalt transcendent. I kristendommen er jo kjernen at Gud har gitt seg selv til verden og er her. Lever iblant oss og skal være her med oss helt til siste stund. Også det at Gud ble menneske – inkarnasjonen.

Her peker Pål på det han mener er viktige forskjeller i disse to religionene, som gjør at de ikke er uttrykk for det samme slik han oppfatter det. Disse sitatene gir et inntrykk av hans forståelseshorisont (Gilhus og Mikaelsson 2001), og hvorfor han velger å legge opp undervisningen slik som han gjør. For Pål blir den historiske tilnærmingen en måte å se på utvikling og forskjeller i ulike religioner, noe han ser på som sentralt for representasjoner av religion i undervisningen.

Pål omtalte seg som en strukturert person i undervisningen, og mente dette i noen tilfeller kunne ha noe å si for elevenes innspill:

[Pål] Nå er jo jeg en veldig strukturert person når det gjelder hva jeg underviser. Det kan nok virke inn, sette noen dempere på såne mer spontane uttrykk. På godt og vondt.

Jan er på samme måte som Pål bevisst på hvilke elementer han fokuserte på i religions- og livssynsundervisningen, og hva han utelot:

[Jan] Jeg er jo klar over at jeg selv i min presentasjon av de fem religionene hovedsakelig gikk inn på den substansielle siden av religion eller den innholdsmessige, altså trosforestillingene. Og mindre det sosiologiske, eller psykologiske aspektet.

Samtidig viser Jan til at elevene selv hadde muntlige framføringer og at dette ble en form for bredde og elevaktivitet i religions- og livssynsundervisningen. Han påpeker at det er viktig å engasjere elevene i undervisningen:

[Jan] Vi fikk jo presentert veldig mange [religioner og livssyn]. [...] Sånn sett fikk vi jo ganske stor bredde på det, selv om det var korte innlegg. [...] Det er viktig at vi engasjerer elevene sånn at de selv er forskende og skapende i faget. Og det synes jeg vi gjorde.

Slik var elevene selv med på å fremstille religion i undervisningen. Disse utsagnene fra begge lærerne viser at begge har et reflektert forhold til hvordan religion blir representert i undervisningen og til sin egen rolle i klasserommet.

7.2.2 Erfaringsdimensjonen i undervisningen

Jan hadde fokus på erfaringsdimensjonen i undervisningen. Dette kom til uttrykk i praksis gjennom den daglige resitasjonen. Han la vekt på det helhetlige som noe som er sentralt i steinerpedagogikken:

[Jan] Styrken ved steinerpedagogikken er at man forsøker å formidle kunnskap gjennom opplevelse. [...] Man prøver å møte det man skal lære noe om med hele seg. Med hodet, hjertet og hånd. Mennesket er ikke bare cerebral, mennesket er ikke bare en stor hjerne. Mennesket føler, har et hjerte, og skaper med sine hender og lemmer, og alt dette er like viktig.

Det helhetlige er som tidligere nevnt sentrale trekk i steinerpedagogikken, og er også sentralt i strukturen til den formelle læreplanen (LG-07, LP-07) og kom til uttrykk i praksis i religionsundervisningen gjennom resitasjonen. Jan knyttet resitasjonen opp til en erfaringsdimensjon – at elevene skulle få en følelsesopplevelse av religion gjennom resitasjonen. Resitasjonen skulle også vise til forskjeller i religionene ved at stemningene i tekstene som ble resitert ville føles annerledes, og hadde slik flere formål:

[Jan] Vi har ikke laget skulpturer eller figurerer av guddommer eller religiøse ting, men vi har i hvertfall nærmet oss religion gjennom å resitere tekster [...] Så på den måten var det min intensjon å formidle også en følelse, ulike følelser for ulike religioner. [...]. Gjennom måten vi resiterte dette på så prøvde vi å komme til en følelsesopplevelse, eller oppleve dette med hele oss.

Han peker på at resitasjonen var en form for kunstnerisk frihet han har som lærer i steinerskolen når det gjelder undervisningsopplegget:

[Jan] [...] Du kan jo si dette er en kunstnerisk tilnærming til stoffet, talekor. Og da var det ett av redskapene jeg hadde som steinerskolelærer det var å arbeide inn i tekstene kunstnerisk. Ikke med lydbånd og opptak eller spille av et eller annet bånd. Det kunne man også gjort naturligvis, men vi gjorde det selv.

Dette gjenspeiler handlingsrommet han har som lærer i undervisningen og hvordan han velger å legge opp undervisningsopplegget. I tillegg knytter han resitasjonen til en kunstnerisk tilnærming til stoffet, noe som også blir vektlagt i steinerpedagogikken (O-07). Resitasjonen kan i tillegg bli sett på som en form for elevaktivitet. Elevene var aktive deltagere i resitasjonen, til forskjell fra tavleundervisningen hvor de hadde en mer passiv rolle.

7.2.3 Målet med undervisningsopplegget; dannelses- og kunnskapsdimensjonen

Lærerne hadde ulike tanker når det gjaldt målet med religions- og livssynsundervisningen. Pål viser til at målet med hans undervisningsopplegg ikke er at elevene skal bli religiøse, men at de skal få et innsyn i religionenes spørsmål og svar:

[Pål] Mitt mål er overhodet ikke å gjøre de religiøse eller at de skal tilslutte seg noen spesielle religioner eller livssyn, men jeg er opptatt av at de kan møte seg selv gjennom på en måte å bli presentert for store spørsmål og store svar som religionene er bærere av.

Dette gjenspeiler den holdningsdannende siden ved religions- og livssynsfaget som er formulert i den formelle læreplanen til videregående (RLV-07). Det kommer til uttrykk at dannelsesdimensjonen er viktig for Pål når det gjelder målet for undervisningen, og han utdyper videre:

[Pål] Min erfaring er at veldig mange elever er veldig takknemlige for å ha noen timer [religion og livssyn], at disse temaene og spørsmålene blir tatt opp. Mange sier at dette er det mest interessante de har på skolen. Det tror jeg henger sammen med at de føler seg berørt i noe helt sentralt.

Jan sitt mål med religionsundervisningen er noe ulik, og han fokuserer mer på kunnskapsdimensjonen, hva elevene skal få kunnskap om. Han påpeker at målet med religionsundervisningen var å vekke interesse hos elevene og se på forskjeller i religionene ved å sammenligne:

[Jan] Mitt mål var at de [elevene] skulle fatte interesse for verdensreligioner. Et annet mål som jeg hadde var at vi skulle sammenligne religion med hverandre, og se hvor ulike de også er. Mange vil si det spiller ingen rolle, alle blir salige i sin egen tro – egentlig er alle religioner samme ting, men det er ikke tilfelle for det er jo interessante forskjeller.

Dette gjenspeiler de steinerpedagogiske ideene for den utviklingsperioden elevene er i som fokuserer på at læreren skal vekke en interesse hos elevene (Frisk, 2012:198). Jan viser i dette sitatet til det samme som Pål har nevnt tidligere, at religioner er forskjellige og at det var noe Jan også prøvde å få fram i undervisningen. For Jan var dette en del av målet. Dette vil kunne ha noe å si for representasjonen av religion i klasserommet. Som det har blitt påpekt tidligere så var representasjonen av de forskjellige religionene ulike i praksis.

Lærernes tolkninger og forståelse av læreplanen preger måten de underviser på i religions- og livssynsfaget. Pål fokuserte på kunnskaps- og dannelsesdimensjonen, mens Jan fokuserte på

kunnskaps- og erfaringsdimensjonen i sin undervisning. Dette viser seg å ha noe å si for representasjonen av religion i praksis. De har iverksatt den praksisen som får fram det de synes er vesentlig for representasjonene i religions- og livssynsundervisningen.

7.3 Elevenes oppfatning av religions- og livssynsundervisningen

Hva den enkelte lærer vektlegger i religions- og livssynsundervisningen vil kunne ha noe å si for elevenes oppfatning av undervisningen (Härenstam 2000:124). For å kunne si noe mer om hvordan elevene oppfattet religionsundervisningen intervjuet jeg derfor elever ved de to skolene der jeg gjorde feltarbeid. Dette er det som med Goodlad, Klein og Tyes begreper kan betegnes som den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979:63–64). Tre av elevene gikk på Vestlandsskolen og to gikk på Østlandsskolen. De hadde noe ulike skolebakgrunn: To av elevene hadde gått på steinerskolen siden barneskolen, én siden ungdomsskolen og to hadde begynt på videregående. Siv, Laila og Guro fulgte Jan sin undervisning i religion og livssyn, mens Ida og Line hadde Pål som faglærer i faget.

7.3.1 Elevenes inntrykk av undervisningen

Vestlandet

Siv peker på at det var lite diskusjon i religionsundervisningen. Fokuset slik hun oppfattet det var på religionens opprinnelse, og lite på det samfunnsmessige rundt religionene:

[Siv] Generelt den perioden synes jeg ikke det var så mye diskusjoner om religion(er) var bra eller dårlig. Det var mer sånn er det og sånn opplever de [religiøse] det. Jeg følte ikke at vi diskuterte noe om islam, selv om det er veldig mange som er uenige med islam. Vi tok ikke opp negative sider ved islam, det var mer om hvordan religionen er [trosinnholdet] og hvordan den oppstod, istedenfor å fokusere på det samfunnsfaglige med religion.

Siv savnet et fokus på religioners rolle i dag i undervisningen:

[Siv] For min del synes jeg det er litt morsommere med hvordan det er i dag enn hvordan religion oppstod. Jeg henger ikke så lett med på det om opprinnelse, men det er jo litt min egen personlige oppfatning.

Videre utdyper Siv at det var fokus på tradisjon i undervisningen og at religioner er positive:

[Siv] Det ligger veldig mye tradisjon bak alt. Og alle religioner er positive, på en måte. Jeg har kanskje vært ganske negativ til religion – jeg er ikke positiv til religion i det hele tatt, men slik som det ble lagt fram så virket jo alle religioner gode, på en måte. Det var kanskje

helhetsinntrykket – at selv om det har skjedd mye dumt på grunn av religion så har det aldri vært intensjonen.

Siv uttrykker at hun etter religions- og livssynsundervisningen har fått et litt annet syn på religion fordi undervisningen framstilte religionene som gode og positive. Andreassen betegner denne formen for religionsframstilling som harmoniserende og empatisk (2008:2). Andreassen påpeker samtidig at konfliktperspektiver ofte har blitt utelatt både i lærebøker og i læreplaner generelt (2008:2–5). Det står heller ingenting om at konflikt skal være et tema i undervisningen i læreplanen til steinerskolen, men det står «aktuell kritikk knyttet til religionenes rolle i samfunnet» (RLV-07:30). Ifølge Andreassen er fokuset på kun den harmoniserende siden problematisk, fordi det ikke viser til alle sidene ved religion. Han mener at det å lære om religion handler om å belyse så mange sider som mulig, også konfliktproblematikken (Andreassen, 2008:5).

En av de andre elevene, Guro, viser til at undervisningen dreide seg mye om hinduisme og buddhisme, og at hun på lik linje med Siv synes det var lite fokus på islam og religion i dag:

[Guro] Jeg følte at religionsundervisningen skulle være om alle religionene, men Jan la veldig mye vekt på hinduismen og buddhismen. Islam er en av de største religionene i dag, så jeg synes han kunne sagt litt mer om den religionen. Lagt litt mer fokus på kvinnesyn i dag og sånne ting. For det er jo et veldig viktig og stort tema i dag. Det savnet jeg litt. Jeg følte at det ble veldig mye om hinduisme og buddhisme.

Guro peker her konkret på hva det var hun savnet i framstillingen av religion i undervisningen. Siv på sin side uttrykker at hun synes det skulle vært lagt opp til mer diskusjon i klassen i undervisningen, men påpeker at de er en stille klasse:

[Siv] Jan var jo veldig flink. Han kan jo veldig mye, men det kunne kanskje vært litt mer pauser og åpenhet for diskusjoner og sånt. Selv om det er litt vanskelig, for vi er en ganske stille klasse. Det er ikke sikkert det hadde blitt så mye diskusjon selv om han hadde prøvd.

Laila har en annen oppfatning av undervisningen enn Guro og Siv, og viser til det som ble gjort i resitasjonen:

[Laila] [...] Jeg føler et åndelig inntrykk som jeg sitter litt igjen med. I og med at vi gjentok et par vers som skulle være fra et kloster og litt forskjellig. Det var veldig mye historier i undervisningen, mens fokuset i resitasjonen var mer det å kjenne på «guden» ved sangene og det vi drev å snakket om. Det er liksom det jeg sitter igjen med fra undervisningen.

Som nevnt var Jan opptatt av at elevene skulle få en følelsesopplevelse gjennom resitasjonen, og gjennom det Laila peker på virker det som om hun nettopp opplevde resitasjonen på denne måten. Hun utdyper videre at det inntrykket hun sitter igjen med fra undervisningen er fokuset på tekster, religioners opprinnelse og resitasjonen:

[Laila] Ulike tekster og litt sånn om begynnelsen [opprinnelsen] til religioner, men det er fordi Jan ga et stort inntrykk av det. Sånne ting sitter jeg igjen med også, men det var mest de tingene vi gjentok flere ganger i resitasjonene som sitter igjen, men det er vel det som er vanlig.

Siv har en annen erfaring av resitasjonen enn Laila og viser til at den ble brukt for å få fram forskjeller i religionene:

[Siv] Det som var bra det var diktresitasjonen, vi så på forskjeller gjennom den, og de var jo ganske store. Forskjellen i stemningen var ganske stor. Det var en litt sånn enkel måte å få forskjellene frem på.

Siv var den eneste av elevene som påpekte friheten i undervisningen for lærere ved skolen, og hun knyttet denne friheten opp til sjamanbesøket:

[Siv] Generelt med steinerskolelærere når det gjelder fag er at de kan veldig mye. En bruker ikke lærebøker på samme måte som ved offentlig videregående. Der var det et opplegg som man fulgte for hver klasse hvert år. Det virket ikke som om læreren var like fri til å gjøre det læreren hadde lyst til. Mens her [steinerskolen] kan Jan gjøre det som han vil, hvordan han føler undervisningen blir best. Som å invitere sjamanen, den friheten tror jeg ikke man har andre steder i samme grad.

Siv har tidligere gått på en offentlig videregående skole. Hun viser i sitatet til friheten i undervisningen ved steinerskolen, noe som både Jan og Pål har dratt inn som sentrale elementer i læreplanen (LV-07). Metodefriheten i undervisningen ble, som tidligere nevnt, innført i offentlige skoler med Kunnskapsløftet (K-06). Friheten i undervisningen er derfor i seg selv ikke noe særegent, men kanskje det blir vektlagt mer i steinerskolen. Uansett hvilken skole man tilhører vil det komme an på læreren, og hvordan læreren velger å benytte seg av metodefriheten i undervisningen. Jan valgte å invitere en sjaman på besøk, og Siv så på dette besøket som et positivt element i religions- og livssynsundervisningen:

[Siv] Jeg synes det var kjempegøy! Det var veldig spesielt. Det var skikkelig gøy. Det er noe helt annet å lære noe av en som har den religionen. Selv om man kanskje ikke får de mer kritiske synene.

Samtidig problematiserer hun besøket med at den kritiske distansen kan forsvinne når fremstillingen blir gitt av en person «innenfra». Denne framstillingen var preget av et personlig perspektiv fra sjamanens side (Andreassen, 2012:103). Religionsdidaktikeren Wanda Alberts påpeker at åpenhet til andre arenaer hvor religion blir representert er med på å utvide blikket på hvordan religion kan fremstå. Slik kan man få fram at religion er noe mer enn bare «verdensreligionene» som blir mye vektlagt i religionsundervisning (Alberts, 2008:328).

Elevene hadde tre dager til muntlige framføringer om en selvvalgt religion eller et livssyn. Både Laila og Guro så på de muntlige framleggene som elevene hadde som positive innslag i undervisningen. Laila synes opplegget i religions- og livssynsundervisningen kunne være litt rotete, men viser til at de fikk gått gjennom mye ved at elevene selv bidro:

[Laila] Det var litt rotete [undervisningsopplegget], men i og med at Jan ga oss oppgaver selv, og vi skulle søke på nettet og finne ut av en religion for så å presentere det for resten av klassen, så fikk alle litt av alt. Det synes jeg var et veldig fint opplegg, og det var mye som ble gjort unna via det. [...] Så er det jo mye kjekkere når han gir oss oppgaver og vi kan på en måte øve fram til en presentasjon, i tillegg til å se flere andre gode presentasjoner.

Guro sa hun likte å ha framføringer for da får man vist litt mer av seg selv i undervisningen. Hun uttrykker også at hun synes det gikk litt fort fram i undervisningen, men hun har forståelse for det med tanke på tidsaspektet i religions- og livssynsperioden:

[Guro] [...] Framføringer synes jeg alltid er bra. Fordi hvis du ikke snakker så mye i timen så får du vist litt mer gjennom framføringen. Da har læreren mer å vurdere enn kun arbeidsboken for eksempel. Så velger man selv et tema man vil snakke om, så det er jo noe man selv har lyst til å jobbe med. Jeg liker jo å framføre ting så det gikk jo veldig greit for min del, men jeg synes av og til at Jan gikk litt fort fram. Men jeg forstår det, for han hadde masse stoff han ville få gått igjennom, men så hadde han ikke så god tid. Det ble av og til litt vanskelig å følge med, men det gikk såpass bra da, og jeg likte opplegget hans.

Siv var mer kritisk til de muntlige framleggene i undervisningen og påpeker:

[Siv] Det var bra, men som oftest blir jo kvaliteten på det som folk legger fram – det er kanskje ikke det beste. Så bruker man veldig mye tid på det, så det spørs jo egentlig hvor positivt det er selv om du selv lærer veldig mye om akkurat den religionen du har. Det spørs jo litt om læringsutbyttet for de andre er like stort.

Elevene fokuserte på kunnskaps- og erfaringsdimensjonene når de snakket om religions- og livssynsundervisningen, og dette gjenspeiler hvordan Jan la opp representasjonen i undervisningen.

Østlandet

Line viser til at religions- og livssynsundervisningen var basert på tavleundervisning, og at det var åpent for diskusjon hvis det passet seg:

[Line] Det er tavleundervisning, men det er også åpent for diskusjon hvis det passer seg. At læreren stiller et spørsmål for eksempel, så kan elevene komme med innspill tilbake. Men det er en del tavleundervisning – det er det. Men det synes jeg egentlig er helt ok.

Her blir det påpekt at spørsmål og diskusjon ble lagt når Pål syntes det passet seg. Ida gir uttrykk for at religions- og livssynsfaget var spennende, men synes det ble mye prating fra lærerens side:

[Ida] Det er jo veldig spennende. Kanskje det er litt mye enveis fra læreren. Det blir ofte veldig mye prating. Veldig mye at vi sitter og lytter, men vi går inn på temaer på en litt annen måte enn man kanskje ville gjort hvis man leste kapittel for kapittel i en bok. Det er veldig lagt opp som: forstå først, så snakke om det generelt etterpå. Så blir det fortalt historier som man kan knytte til temaene.

Hun påpeker at formen på religions- og livssynsundervisningen var veldig typisk for læreren og ikke nødvendigvis typisk for fagene ved skolen generelt:

[Ida] Jeg føler det er veldig typisk læreren. Det er veldig mye prating. Det gjelder ikke i alle fag da.

Line viser til at religionsundervisningen hun hadde hatt på steinerskolen på ungdomsskolen var annerledes enn undervisningen på videregående:

[Line] Vi hadde en veldig annen religionsundervisning på ungdomsskolen. Det var mye mer fakta om islam, fakta om hinduismen, lære om forskjellige guder. Veldig faktabasert. Det er jo hvordan religion er bygget, skrifter og sånne ting. Mens nå er det mye mer åpne spørsmål, diskusjon og ikke så mye fakta. Det passer jo veldig bra på videregående at man skal reflektere litt selv, og ikke bare få alt sammen inn med skje, holdt jeg på å si.

Line viser til steinerpedagogiske ideer (Frisk 2012) når hun påpeker at elevene nå selv skal reflektere rundt stoffet. Dette er som tidligere nevnt det som kommer fram under den

holdningsdannede delen i læreplanen under religion og livssyn (RLV-07), og dette var noe som Pål også vektla i intervjuet. Samtidig peker Line på at de hittil i religionsundervisningen (når intervjuet ble gjennomført) ikke hadde gått igjennom så mange religioner enda, men at de har fokusert på forskjellige begreper og forskjeller i religionene:

[Line] Nå har vi ikke hatt om så mange forskjellige religioner enda.

[Silje] Nei, fordi dere har hatt den etikkdelen?

[Line] Ja, men vi har hatt litt. Vi hadde en del om forskjellige begreper som går igjen i alle religioner: polyteisme, monoteisme og sånt. Da ble det gitt eksempler fra forskjellige religioner, men nei, vi har ikke hatt så mye om religion enda rett og slett. Men det er jo selvfølgelig forskjellige ting som blir tatt opp i hver religion, fordi det er forskjellige ting som de legger vekt på. Men vi har ikke gått nøye nok gjennom det til at jeg kan si så mye om det egentlig.

Her påpeker Line at religioner er forskjellige, derfor er det forskjellige ting som blir tatt opp ved de ulike religionene. Dette viser til Pål sin kunnskapsdimensjon i undervisningen, og hvordan hans representasjon fokuserte på at religioner er forskjellige. Videre utdyper hun at fokuset hittil i undervisningen har vært på etikk:

[Line] Vi har en veldig god lærer som kan veldig mye. Også føler jeg at det er fint at vi fokuserer mye på etikk og sånne ting. Det gjorde vi ikke sist når du [Silje] var der, men det har vi gjort til nå. Det synes jeg er bra. Da blir det litt samtale med klassen vår – hva folk mener. Det er spennende og viktige ting. Så føler jeg det også er viktig å lære fakta om religioner, men jeg synes at etikk og sånt er spesielt viktig. Jeg er glad for at vi har hatt en del om det.

Line har gått på steinerskolen siden barneskolen, og hun oppsummerer løpet til religion og livssyn på denne måten:

[Line] Jeg veit ikke hvordan det er i offentlig skole, men vi har mer om de store verdensreligionene og gamle mytologier på ungdomsskole og barneskolen, også skal man drøfte og reflektere mer på videregående. Det funker litt bedre for på videregående har man kommet litt lenger i sin egen utvikling.

Denne oppsummeringen gjenspeiler de steinerpedagogiske ideene og målformuleringene i læreplanen til både grunnskolen og videregående (LG-07, LV-07). I tillegg gjenspeiler de kunnskaps- og dannelsesdimensjonene som Pål fokuserte på i sin representasjon av religion i praksis.

7.3.2 Målet for religions- og livssynsundervisningen

Fire av elevene snakket om hva de oppfattet som målet med religions- og livssynsundervisningen de hadde deltatt i. Siv mener målet må være å få et større verdensbilde, fordi religion er en stor del av samfunnet:

[Siv] Folk blir mer bevisst tror jeg. Hvis jeg skulle undervist om religion så må det jo være for å få et større verdensbilde. Religion er en utrolig stor del av samfunnet, så man må jo vite noe om det.

Guro og Ida viser også til at religion er en stor del av samfunnet og at religion er viktig med tanke på det flerkulturelle:

[Guro] Religion er en stor del av samfunnet i dag, vi blir jo, spesielt Norge, er blitt et veldig flerkulturelt land. Det er veldig viktig når man er ute og reiser at man kan noe om de andre religionene. Verden blir mindre og mindre, og det er lettere å reise til forskjellige land. Jeg føler det er veldig viktig at du kan noe om andre religioner.

[Ida] Det er jo det der med å ha forståelse. En må jo vite noe om det, fordi samfunn er flerkulturelle, så man må jo vite litt om hverandre. Religion preger ofte mennesket veldig mye, og hvis man først forstår litt om religion så er det kanskje lettere å forstå en hel kultur.

Line tror målet er å få kunnskap og respekt for hverandre:

[Line] Opplyse folk. Det ene målet må være å gi elevene kunnskap, og det andre må jo være å få dem til å være åpne og respektere alle slags religioner. Uansett om en er religiøs selv eller ikke. Bare rett og slett respektere hverandre egentlig. [...] Jeg tror rett og slett målet er to ting: Det ene er å få kunnskap og det andre er at man skal være åpen og respektere hverandre. Jeg tror det egentlig er det.

Elevene oppfatter at målet med religions- og livssynsundervisningen er at de skal få kunnskap om religion(er) for bedre å ha forståelse for det flerkulturelle samfunnet. Åpenhet og respekt vektlegges som noe som er sentralt og viktig i denne sammenheng.

Elevene har ulike inntrykk, erfaringer og oppfatninger av religions- og livssynsundervisningen, noe som kommer til uttrykk gjennom den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979:63–64). Elevenes erfaringer og oppfatninger av undervisningen baserer seg på lærerens representasjon av religion i religions- og livssynsundervisningen, og kunnskapen læreren formidlet til elevene (Härenstam, 2000:124, 131). Elevene peker på både positive og negative sider ved undervisningsopplegget, og kommer med konkrete forslag til hva som

kunne ha vært inkludert med tanke på representasjoner av religion og elevaktiviteter i undervisningen.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på det Goodlad omtaler som den iverksatte og erfarte læreplanen i religions- og livssynsfaget ved de to skolene (1979:62–64). Jeg har sett nærmere på hva og hvordan undervisningen ble gjennomført i praksis i klasserommet. Dette ga innsikt i hvordan lærernes tolkninger og forståelser av læreplanen utspilte seg i praksis. Jeg har også sett på lærernes perspektiver, samt deres begrunnelser og mål for undervisningen. Til slutt har jeg sett på elevenes perspektiver og hvilke erfaringer og oppfatninger de har av undervisningen i religionsfaget. Slik får man et inntrykk av hvordan elevene opplevde undervisningen. I neste kapittel vil jeg drøfte noen sentrale funn fra kapittel seks og sju.

Kapittel 8: Diskusjon og avslutning

I dette kapittelet vil jeg drøfte noen sentrale funn fra kapittel seks og sju og knytte dette nærmere opp mot representasjoner av religion i praksis. Jeg skal se nærmere på lærernes forståelse og tolkning av læreplanen, religionsforståelse og kunnskap slik den kom til uttrykk i klasserommet, i tillegg vil jeg diskutere om undervisningen i praksis var lære om religion, lære av religion, eller begge deler.

8.1 Læreplanen

Lærerne hadde ulike forståelser av læreplanen, og dette kom til uttrykk gjennom det Goodlad betegner som den oppfattede og den iverksatte læreplanen (Goodlad, 1979:62–64). Han påpeker at den oppfattede læreplanen er «curricula of the mind» (1979:61). Som nevnt er dette hvordan man forstår og tolker den formelle læreplanen, og han viser til at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom den oppfattede læreplanen og det som skjer i praksis (Goodlad, 1979:62). Praksisen til lærerne i klasserommet står noe i kontrast til den fagforståelsen de har av den formelle og den oppfattede læreplanen.

Jan fokuserte mye på det flerkulturelle under den oppfattede læreplanen, men kunnskapsdimensjonen tok i praksis for seg historiske perspektiver og tradisjoner. I tillegg kom erfaringsdimensjonen til uttrykk gjennom resitasjonen. Under målet for undervisningen vektla Jan at han ville vekke en interesse for verdensreligioner, sammenligne og få fram forskjeller i religionene. I klasserommet hadde han særlig fokus på resitasjonen, sammenligning og forskjeller. Han la derimot ikke vekt på det flerkulturelle perspektivet i praksis selv om han la stor vekt på dette i intervjuet.

Pål sin forståelse av den oppfattede læreplanen gikk mye ut på friheten i undervisningen, men også på det holdningsdannende. Dannelsesdimensjonen var også det han vektla under målet med religionsundervisningen som kom fram i kapittel sju. Kunnskapsdimensjonen i praksis i Påls undervisning la vekt på en historisk tilnærming og et tradisjonsnivå. Dannelsesdimensjonen hadde ikke hovedvekt i den faktiske representasjonen under feltarbeidsoppholdet.

Slik kommer det til uttrykk at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom den oppfattede og den iverksatte læreplanen ved de to skolene. Ifølge Goodlad vil lærere ikke alltid selv være klar over denne forskjellen før de blir gjort oppmerksomme på den (1979:62). Det at forståelsen avviker betyr ikke at det har et negativt utfall for undervisningen. Goodlad peker

på at den iverksatte læreplanen også kan bli regnet som en type oppfattet læreplan fordi den «exists in the eye of the beholder» (1979:63). Det er viktig å poengtere at disse begrepssystemene er noe jeg som forsker tok i bruk, og ikke er noe som lærerne personlig forholder seg til.

Både Jan og Pål var som nevnt i kapittel sju veldig klar over hva de hadde lagt vekt på i religions- og livssynsundervisningen, og deres egen rolle i klasserommet. Dette peker på at deres representasjon av religion i undervisningen var noe de hadde gjort seg bevisste tanker rundt. Religions- og livssynsundervisningen ble lagt opp slik at lærerne fikk representert det de selv så på som vesentlig, og dette er som tidligere nevnt noe læreplanen i faget legger opp til (RLV-07).

8.2 Religionsforståelse

Når lærerne ble spurt om den delen av læreplanen som tar for seg religion og livssyn (RLV-07), vektla Jan religiøs følelser og religiøse kvaliteter. Dette kan også kobles til det allmennreligiøse aspektet ved læreplanen (LG-07, LV-07), men hans forståelse gir også et inntrykk av at det her er snakk om ulike kvaliteter i religionene. Siv som fulgte Jans undervisning opplevde at religionene i stor grad ble framstilt som gode og positive i religions- og livssynsundervisningen. Innenfor religionsfenomenologien har det tradisjonelt vært en oppfatning av at religion er et eget fenomen med en egen essens og et gode (Gilhus, 2009:21). At religion har en egen essens er også sentralt i det Gilhus og Mikaelsson omtaler som en essensialistisk forståelseshorisont (Gilhus og Mikaelsson, 2001:20). Med andre ord kan funn i datamaterialet tyde på at representasjonen i undervisningen til Jan var både religionsfenomenologisk og essensialistisk. Dette kom særlig til uttrykk gjennom en framstilling av religionene som gode og at hver religion har forskjellige egenskaper, eller en essens.

Som vist til i kapittel sju viste Pål til at hans religionsforståelse baserer seg på at religionene står inne i en historisk prosess, og at han prøvde å få tak i essensen. Han er opptatt av at religioner utvikler seg gjennom historien. Det er ikke nødvendigvis snakk om en form for evolusjonisme hvor religion har utviklet seg fra noe enkelt til noe komplisert, men kanskje mer det at historien setter sitt preg på religion (Gilhus, 2009:21). Han ga uttrykk for at det er forskjeller i religionene som han prøvde å få fram i religions- og livssynsundervisningen. I intervjuet ga han uttrykk for at han er opptatt av hva hver religion dreier seg om, og hans religionsforståelse kan se ut til å være farget av en essensialistisk forståelseshorisont (Gilhus

og Mikaelsson, 2001:20). Dette kommer også til syne ved at han snakket mye om dannelsesdimensjonen i intervjuet, og at religioner inneholder en essens. Eleven Line henviste til at forskjellige ting ble vektlagt i undervisningen i de ulike religionene, noe som fremhevet forskjellene mellom dem. Dette viser hvordan Pål's syn på religion kom fram i representasjonen i praksis.

Som tidligere nevnt opplevde elevene religions- og livssynsundervisningen forskjellig, og dette har noe å si for hvordan de opplevde representasjonen i klasserommet. Selv om Siv og Line peker på hvordan de opplevde undervisningen, vil ikke det si at de andre elevene er enige i denne framstillingen. Datamaterialet bærer likevel preg av at lærernes religionsforståelse kom til syne i religions- og livssynsundervisningen i praksis gjennom representasjonen i klasserommet.

Representasjonen i undervisningen var også forankret i et mer religionshistorisk perspektiv enn et religionsvitenskapelig. Dette kommer til uttrykk gjennom vektleggingen av den historiske tilnærmingen og tradisjonsnivået, mens det var et fravær av individ- og gruppenivå i representasjonen (Jackson, 2002:66). Det religiøse som en sosial og kulturell praksis var også lite vektlagt i undervisningen (Gilhus, 2009:22).

8.2.1 Kunnskapssyn

Kunnskapen elevene fikk i religions- og livssynsundervisningen, og måten de snakket om denne kunnskapen på i intervjuene, gjenspeiler hvilken lærer de hadde i undervisningen. Lærerens representasjon av religion i religions- og livssynsundervisningen fikk slik betydning for hvordan elevene oppfatter religion, noe som har kommet fram i prosjektet gjennom intervjuene med elevene. Kunnskapen til lærerne og elevene skiller seg imidlertid fra hverandre når det gjelder målet for religions- og livssynsundervisningen. Jan sin kunnskapsdimensjon fokuserte som nevnt på to ting som målet for undervisningen: at elevene skulle fatte en interesse for verdensreligioner og at de skulle sammenligne for å få fram forskjeller. Pål sitt mål var særlig på dannelsesdimensjonen, at elevene skulle møte religionenes spørsmål og svar. Siv, Guro, Line og Ida knyttet imidlertid målet med undervisningen opp mot et samfunnsmessig perspektiv.

8.3 Lære om og lære av i undervisningen i praksis

Under analysedelen som tok for seg læreplan i steinerskolen ble det vektlagt at målformuleringene i læreplanen (RLV-07) bærer preg av at elever skal både lære om og lære

av religion i undervisningen. Jeg skal nå se på om undervisningen i praksis ved begge skolene var lære om, lære av, eller begge deler.

Representasjonen i praksis ved Østlandsskolen bar preg av at elevene var passive deltagere i undervisningen. Et av kriteriene for å lære av er ifølge Jackson at elevene selv skal være aktive deltagere i undervisningen ved å få mulighet til å formulere egne oppfatninger og forståelser, og relatere dette til tidligere kunnskap (2009:1). Dette ble ikke gjort under feltoppholdsarbeidet. Undervisningen gikk i praksis ut på at elevene fikk kunnskap om religioner gjennom det læreren fortalte. Elevene mottok informasjon om religionene, men arbeidet ikke aktivt med stoffet selv gjennom for eksempel tolkning. Dette viser til at representasjonen i religions- og livssynsundervisningen i praksis ved Østlandsskolen var lære om, men ikke lære av.

Resitasjonen ved Vestlandsskolen hadde elementer av å lære om og lære av. Elevene var aktive deltagere, og de skulle få en opplevelse av religion, men temaene i resitasjonen hadde ikke nødvendigvis noe med temaet i religions- og livssynsundervisningen å gjøre. Det var derfor ikke en klar sammenheng mellom resitasjonen og tavleundervisningen. Selv om Jan la opp til elevaktivitet i undervisningen dreide det seg fortsatt om å få kunnskaper om religion gjennom det han snakket om. Elevframføringene var også preget av å lære om, siden dette var faktabasert kunnskap om ulike religioner (Grimmitt, 2000:36). Den delen av undervisningen som bar mest preg av å lære av var sjamanbesøket. Her fikk elevene en personlig tilnærming til religion, som Grimmitt viser til som en del av det å lære av (2000:35). Samtidig ble ikke det som ble gjort under sjamanbesøket tatt opp eller diskutert noe videre i undervisningen etter besøket. Så i den grad elevene brukte dette for å utvide sin kunnskap videre og relatere dette til seg selv, så ble det gjort utenfor undervisningen. Derfor var religions- og livssynsundervisningen i stor grad preget av å lære om, med innslag av å lære av litt på siden av resten av undervisningen.

8.4 Avslutning

Steinerskolen har siden 1926 vært et pedagogisk alternativ til offentlig skole i Norge, men det har blitt gjort lite forskning på området. I dette prosjektet har jeg ønsket å belyse steinerskolens religions- og livssynsundervisning i praksis ved å knytte det opp til teoretiske perspektiver og tilnærminger innenfor religionsvitenskap, religionsdidaktikk og religionsundervisning. Problemstillingen i prosjektet har særlig vært rettet mot hvordan

religion blir representert i religions- og livssynsundervisningen ved steinerskolen på videregående trinn.

For å svare på problemstillingen ble metodene deltagende observasjon og semistrukturert intervju sentrale. Slik fikk jeg et innblikk i representasjoner av religion i religions- og livssynsundervisningen ved to steinerskoler i Norge: Vestlandsskolen og Østlandsskolen. For å kategorisere datamaterialet tok jeg i denne prosessen utgangspunkt i intervjuguiden for å finne relevante kategorier for analysen. Etter å ha fått oversikt over feltnotatene fant jeg ut at for å få en forståelse av hvorfor lærerne gjør som de gjør så måtte jeg få et innblikk i læreplanen til steinerskolen. Jeg har derfor i tillegg til egne kategorier benyttet meg av Goodlad, Klein og Tyes læreplanteoretiske begrepssystem for å se på det som omtales som den formelle, oppfattede, iverksatte og erfarte læreplanen (1979:60–64). Det ble etter hvert viktig å se på læreplanen for å få et inntrykk av hva, hvordan og hvorfor lærerne gjorde som de gjorde i undervisningen, og elevenes forståelse og oppfatning av undervisningen i praksis.

I kapittel seks så jeg nærmere på lærernes forståelse og tolkning av den formelle og oppfattede læreplanen. Det kom fram at lærerne hadde noe ulik forståelse av læreplandokumentet, men at de alle hadde kunnskaper om hva den formelle læreplanen i religion og livssyn (RLV-07) innebærer. Pål og Ole vektla kunnskaps- og dannelsesdimensjonen, mens Jan la vekt på kunnskaps- og erfaringsdimensjonen når de snakket om læreplanen. I kapittel sju ble det sett på det Goodlad omtaler som den iverksatte læreplanen (1979:62–63). Her ble det fokusert på hva som var temaet for undervisningen, hvordan representasjonen foregikk og lærernes begrunnelser og valg for religions- og livssynsundervisningen. Elevenes forståelse og oppfatning av representasjonen i undervisningen ble sett på under den erfarte læreplanen.

Det som har kommet fram gjennom mine funn i dette prosjektet er at lærernes forståelse og tolkning av læreplanen er ulik. Gjennom intervjuene kommer det fram hvor reflekterte lærerne var med tanke på fremstillinger av religion i religions- og livssynsundervisningen, og deres rolle i klasserommet. Representasjon av religion i praksis i undervisningen foregikk på forskjellige måter. Dette baserer seg på lærernes religionsforståelse, hvordan de forstår og tolker læreplanen i faget, og hva de velger å vektlegge i religions- og livssynsundervisningen. Elevenes forståelse av religion bygger på den kunnskapen og representasjonen læreren har formidlet i undervisningen, men elevenes oppfatning av målet for undervisningen viker noe

fra målet lærerne vektla. I tillegg har noen av elevene konkrete forslag til hva som kunne blitt inkludert i religions- og livssynsundervisningen.

Med tanke på videre forskning hadde det vært interessant om noen så nærmere på det allmennreligiøse aspektet ved skolen som har preget steinerskolen siden den første skolen i Stuttgart og frem til i dag. Som nevnt tidligere observerte jeg både påskefeiring og Mikaelifeiring, men grunnet prosjektets fokus på representasjon i religions- og livssynsundervisningen ble ikke dette vektlagt. Ved å bruke Jonathan Smith sine kategorier her, der og hvor-som-helst slik Zetterquist og Skeie (2014) gjorde i sin studie av offentlige skoler kan man få belyst høytidsmarkeringene og religion i andre fag ved steinerskolen. Jeg vil også foreslå å innføre en fjerde kategori for å se på religiøse uttrykk i steinerskolen: *når-som-helst*. Sammen med hvor-som-helst kan et når-som-helst perspektiv også få frem hvordan representasjoner av religion ikke bare kan opptre hvor som helst i skolen, men også når som helst, og hvordan dette kan legitimeres gjennom det allmennreligiøse aspektet i steinerskolens virksomhet. For å få et helhetlig bilde av steinerskolen og deres undervisningsopplegg er det viktig at det blir forsket på flere aspekter ved skolen utover religions- og livssynsundervisningen.

English abstract

The Waldorf School is one of the largest private schools in Norway, and has had a foothold in the country since 1926. It's an alternative to public school, but not a lot of research has been done on this area compared to the public school. The aim of this project was examining how religion is represented in religious education at the Waldorf upper secondary school.

Participant observation and semi-structured interview were the two qualitative methods I used to get an insight into representations of religion in the schools religious education. Theoretical concepts from the didactics of religion, study of religions and conceptualization of curricular domains were used to examine the representations of religions. The thesis is based on the fieldwork I did at two different Norwegian Waldorf schools. I observed the religious education from within the classroom, and interviewed three teachers and five students about representations in the religious education. Another important part of the process was getting an insight into the school's curriculum. This was essential for understanding how the teachers perceived the curriculum, how this influenced the representations of religion in the classroom, and how the students experienced the religious education. The data material indicates that there is a variation in how teachers understand and interpret the curriculum and the representations in the religious education. This is based on how the teachers perceived religion, the curriculum and what they chose to focus on in the religious education. How the students experience the religious education is influenced by the teachers' knowledge and representations of religion. But when it comes to what the objective of the religious education actually is, the students' view differ somewhat from what the teachers emphasized.

Litteraturliste

- Alberts, W. (2008) Didactics of the study of religions. I: *Numen* 55 (2–3), s. 353–389.
[Internett]. Tilgjengelig fra:
<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/156852708x283087>
[Lest 22.09.14].
- Andreassen, B. O. (2012) *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. O. (2008) Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? I: *Acta Didactica Norge*. Vol. 2, Nr. 1, s. 1–22. [Internett]. Tilgjengelig fra:
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1027/906> [Lest 07.05.15].
- Anker, T., von der Lippe, M. og Roos, M (2014) Religion i skolen. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 05/2014, s. 299–303. [Internett]. Tilgjengelig fra:
https://www.idunn.no/file/pdf/66722545/___religion_i_skolen.pdf [Lest 02.04.15].
- Antroposofisk Selskap (2015) *Antroposofisk Selskap*. [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.antroposofi.no/antroposofisk_selskap/ [Lest 02.05.15].
- Bremborg, A. D. (2014) Interviewing I: Stausberg, M. og Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London, Routledge, s. 310–322.
- Bryman, A. (2012) *Social research methods* (4th edition). New York, Oxford University Press.
- Bråten, O. M. H (2014) Kapittel 10 Bruk av lærebøker i RLE. I: Fugleseth, K. (red.) *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Christensen, T. (2008) har i *En kulturimpuls slår rot*. Oslo, Antropos Forlag AS.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon* (2.utg). Oslo, Fagbokforlaget.
- Fonneland, T. A. (2006) Kvalitative metoder: Intervju og observasjon. I: Kraft, S. E. og Natvig, R. J. (red.) *Metode i religionsvitenskap*. Pax Forlag A/S, Oslo, s. 222–242.

- Frisk, L. (2014) Waldorfpedagogiken – religion eller inte? I: *Din. Tidsskrift for religion og kultur*. Nr. 1, 2014. s. 48–68.
- Frisk, L. (2012) The Anthroposophical Movement and the Waldorf Educational System. I: Cusack, C. M. og Norman, A. (red.) *Handbook in New Religion and Cultural Production*. Leiden, Brill, s. 193–211.
- Gilhus, I. S. og Mikaelsson, L. (2007) *Hva er religion?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S. og Mikaelsson, L. (2005) *Kulturens refortrylling. Nyreligiøsitet i moderne samfunn* (2.utg). Oslo, Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S. og Mikaelsson, L. (2001) *Nytt blikk på religion*. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Gilhus, I. S. (2009) Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. I: *DIDAREL-1/2. Religionsdidaktikk* (2013). Bergen, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen [kompendium].
- Goodlad, J. I., Tye, K. A. og Klein, M. F. (1979) The Domains of Curriculum and Their Study. I: Goodlad, J. I. (red). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill Inc.
- Goodlad, J. I. (1979) The Scope of the Curriculum Field. I: Goodlad, J. I. (red). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill Inc.
- Goodlad, J. I. (1962) The Organizing Center in Curriculum Theory and Practice. I: *Curriculum Planning and Development*. Vol. 1, No. 4, s. 215–221. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.jstor.org/stable/1475510?seq=1#page_scan_tab_contents [Lest 16.04.15].
- Granly, O. (2013) *Vidargruppen gjennom 100 år*. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.antroposofi.no/fileadmin/ain/Vidargruppen_gj_100_aar.pdf [Lest 14.11.14].
- Grimmitt, M. (red.) (2000) *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Essex, McCrimmons.
- Härenstam, K. (2000): “Didaktiska reflektioner” I: *DIDAREL-1/2. Religionsdidaktikk* (2013). Bergen, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen [kompendium].

- Jackson, R. (2014) *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (2009) *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.theewc.org/uploads/content/archive/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug_1.pdf [Lest 26.03.15].
- Jackson, R. (2002) *Religious education. An interpretive approach*. London, Hodder and Stoughton.
- Jensen, T. (2008) RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. I: *Numen* 55 (2–3), s. 123–150. [Internett]. Tilgjengelig fra:
<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/156852708x283023> [Lest 09.04.15].
- Kunnskapsdepartementet (2015) *Lovforslag om KRLE*. Prop. 82 L (2014-2015). Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/lovforslag-om-krle/id2403922/> [Lest 12.05.15].
- Midttun, A. (2014) Biter og deler av islam. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 05/2014, s. 330–339. [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.idunn.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam [Lest 16.04.2015]
- Nicol, J. og Taplin, J. T. (2012) *Understanding the Steiner Waldorf Approach. Early Years Education in Practice*. New York, Routledge.
- Nilssen, V. (2014) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. opplag). Oslo, Universitetsforlaget.
- NOU 1994:3 *Ungdom, lønn og arbeidsledighet* (1994). Tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/nouer/1994/nou-1994-3.html?id=139412> [Lest 25.11.14].
- Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (2015). [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html [Lest 30.04.15].

- Privatskolelova (2003) *Lov om private skolar med rett til statstilskot*. (jf. § 2-1. og § 6-1.). Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84> [Lest 01.10.14].
- Sandberg, K. A. og Kristoffersen, T. K. O. (2014) *Steinerkritikk*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://steinerkritikk.no/> [Lest 11.11.14].
- Schiøtz, C. (1997) “Antropo-hvafor?” I: Mathisen, A. (red.) *Antroposofien. Essays*. Oslo, Antropos Forlag AS.
- Smith, J. Z. (2004) Here, There and Anywhere. I: *RELVI250 Bacheloroppgåve i systematisk religionsvitenskap* (2012). Bergen, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen [kompendium].
- Stabel, A. M. (2014) *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. Oslo, Akademika Forlag.
- Steiner, R. (2008) *Antroposofi og pedagogikk. Foredrag i Norge 1921 og 1923*. Oslo, Antropos Forlag AS.
- Steinerskoleforbundet (2015a) *Steinerskoleforbundet. 31 levende kunnskapsskoler*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.steinerskole.no/> [Lest 25.01.15].
- Steinerskoleforbundet (2015b) *Tidsskriftet*. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.steinerskole.no/?page_id=1081 [Lest 25.01.15].
- Steinerskoleforbundet (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007: Læreplan for videregående trinn*. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Laereplan_videregaaende.pdf [Nedlastet 22.09.14].
- Steinerskoleforbundet (2007) *En læreplan for steinerskolene 2007: Lærerplan for grunnskolen*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2013/08/Laereplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-0.pdf> [Nedlastet 12.03.15].
- Steinerskoleforbundet (2007) *En læreplan for steinerskolene 2007: Oversikt –idé og praksis*. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2011/06/Ide_og_praksis.pdf [Nedlastet 26.03.15].

- Strand, E. (2007) *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk. En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplan*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- Tharaldsen, E. (2010) *Hverdagens forvandling. Om Rudolf Steiners estetikk*. Oslo, Antropos Forlag AS.
- Uhrmacher, B. (1995) Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. I: *Curriculum Inquiry*. Vol. 25, No. 4, Winter 1995, s. 381–406.
- Zetterquist, K. G. og Skeie, G. (2014) Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 05/2014, s. 305–317. [Internett]. Tilgjengelig fra: http://www.idunn.no/npt/2014/05/religion_i_skolen_her_der_og_hvor-som-helst [Lest 15.04.15].

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Religionsundervisning i Steinerskolen"

Min masteroppgave i religionsvitenskap ved humanistisk fakultet, Universitetet i Bergen, fokusere på religionsundervisning i Steinerskolen på videregående trinn (VG1–3). Formålet med oppgaven er å belyse hvordan religionsundervisningen blir lagt opp, og hvordan lærere og elever forholder seg til religionsfaget. For å få innblikk i dette ønsker jeg å intervjuer både lærere og elever til min oppgave.

Det vil være relevant å intervjuer lærere som har eller har hatt religion som undervisningsfag i Steinerskolen, og elever på videregående trinn som har eller har hatt en periode med religionsundervisning ganske nylig.

Som en del av studien vil det bli gjort deltagende observasjon av undervisning og andre aktiviteter i skolen. Jeg vil også intervjuer lærere og elever som deltar i prosjektet. Intervjuspørsmålene vil først og fremst omhandle religionsundervisningen og undervisningsopplegget, men vil også ta opp andre relevante temaer i tilknytning til dette. Data vil registreres i form av notater og lydopptak.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysningene er undertegnede og min veileder Marie von der Lippe. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne lærernes eller elevenes utsagn. Fiktive navn vil erstatte egentlige navn. En koblingsnøkkel vil gjøre at undertegnede kan koble informantens utsagn opp mot den enkelte informant. Koblingsnøkkelen vil lagres adskilt fra øvrige data og den vil være innlåst. Kun undertegnede har tilgang til denne.

Både lærere og elever vil bli anonymisert i oppgaven, og vil slik ikke gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.15. Dette er datoen for innlevering av masteroppgaven. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Storviken Hansen på telefon: 92 06 79 06 eller på mail: siljestorvi@gmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- ☐ Jeg samtykker til å delta i intervju
- ☐ Jeg kan bli kontaktet også utenom skoletid

Vedlegg 2 og 3. Intervjuguide før revidering.

Lærere

Introspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du undervist i faget- Undervist ved noen andre skoler- Hva forbinder du generelt med religion- Styrken til steinerskolen undervisningsmessig- Tanker rundt steinerpedagogikken
Hoveddel	<ul style="list-style-type: none">- Forholdet til lærerplanen- Hva karakteriserer undervisningsopplegget- Mål med religionsundervisningen-Utfordringer i religionsundervisningen- Religion og forholdet til andre fag

	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiviteter på skolen som kan kobles til religionsfaget?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Noe du ønsker å tilføye

Elever

Introsørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du studert ved steinerskolen - Noen tanker rundt steinerskolen - Hva forbinder du generelt med religion - Styrken til steinerskolen undervisningsmessig
Hoveddel	<ul style="list-style-type: none"> - Inntrykket av religionsundervisningen - Tanker rundt undervisningsopplegget - Utfordringer i religionsundervisningen - Religion og forholdet til andre fag

	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiviteter på skolen som kan kobles til religionsfaget
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Noe du ønsker å tilføye

Vedlegg 4 og 5. Intervjuguide etter revidering.

Lærere

Introspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du undervist i religionsfaget- Undervist ved noen andre skoler- Hva forbinder du generelt med religion- Styrken til Steinerskolen undervisningsmessig- Tanker rundt Steinerpedagogikken
Hoveddel	<ul style="list-style-type: none">- Forholdet til lærerplanen og hvordan religion blir fremstilt her- Hva karakteriserer undervisningsopplegget og framstillingen av religion- Målet med religionsundervisningen og framstillingen av religion-Utfordringer i religionsundervisningen med tanke på framstilling av religion- På hvilken måte er religion representert/framstilt i andre fag- Andre aktiviteter ved skolen hvor religion er representert/framstilt

Avslutning	- Noe du ønsker å tilføye
------------	---------------------------

Elever

Introsørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du studert ved Steinerskolen - Noen tanker rundt Steinerskolen - Hva forbinder du generelt med religion - Styrken til steinerskolen undervisningsmessig
Hoveddel	<ul style="list-style-type: none"> - Inntrykket av religionsundervisningen - Tanker rundt undervisningsopplegget og framstillingen av religion - Utfordringer i religionsundervisningen med tanke på framstilling av religion -Målet med religionsundervisningen og framstillingen av religion - På hvilken måte er religion representert/framstilt i andre fag - Andre aktiviteter ved skolen hvor religion er representert/framstilt
Avslutning	- Noe du ønsker å tilføye

